

„wenn ich dagegen nüscht gemacht hätte...“

**Subjektive Sichtweisen Lernender in
Erwachsenenalphabetisierungsmaßnahmen**

Diplomarbeit

**Studiengang
Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik**

Hochschule Zittau/ Görlitz

Fachbereich Sozialwesen

Verfasserin: Martina Weser

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Rudolf Schmitt

Zweitgutachterin: Prof. Dr. phil. Jutta Blin

Datum der Abgabe: 28. Mai 2009

„Ich will Dich dafür begeistern,

wer Du bist

was Du bist

was Du hast

und was für Dich noch kommen kann.

Ich will Dich zu der Erkenntnis führen,
das Du noch viel weiter kommen kannst,
als Du heute bist.“

Virginia Satir

VORWORT

Bereits während des vierten und fünften Semesters meines Studiums der Sozialen Arbeit befasste ich mich im Rahmen des Projektstudiums „Lese- und Schreibförderung“ mit dem umfangreichen Themengebiet Grundbildung. Zu jener Zeit beschränkte sich mein Interesse jedoch noch auf die Förderung der Lesesozialisation von Grundschülern, welche meine Projektgruppe durch die Initiierung eines selbstkonzipierten Leseförderungsprojekts in einer dritten Klasse vorantreiben wollte.

Sensibilisiert durch die Arbeit an diesem Projekt, wurde ich auf das Problem des funktionalen Analphabetismus von Erwachsenen aufmerksam. In den folgenden Monaten begann ich mich mit diesem Phänomen näher zu beschäftigen, weshalb ich mich entschloss, meine bis dahin erworbenen Kenntnisse in diesem Bereich durch eine qualitative Diplomarbeit weiter zu vertiefen.

In Anbetracht meines künftigen Arbeitsgebietes als Sozialpädagogin/ Sozialarbeiterin interessiere ich mich besonders für den Bereich der Alphabetisierungskurse und die dabei notwendige Betreuung des Lernprozesses. Daher nutzte ich die Methoden der qualitativen Sozialforschung, um die Sichtweisen der Lernenden hinsichtlich des Erlebens ihres Kurses zu erfahren. Mit Hilfe der durch meine Forschung erlangten Kenntnisse möchte ich einen Beitrag zum näheren Verständnis der Lebenswelten „funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen“ während ihrer Kursbesuches leisten und damit zur weiteren Professionalisierung der Erwachsenenalphabetisierung beitragen.

Ich hoffe daher, dass die in dieser vorliegenden Arbeit dargestellten Forschungsergebnisse der Praxis zur Selbstreflexion dienen und dazu anregen, ihre Hilfen weiter zu entwickeln und zu maximieren.

INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	VI
ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS.....	VIII
1 EINFÜHRUNG.....	1
1.1 RELEVANZ DER THEMATIK.....	1
1.2 FORSCHUNGSINTERESSE UND FRAGESTELLUNG.....	2
1.3 FORSCHUNGSSTAND.....	3
2 ERWACHSENENANALPHABETISMUS	6
2.1 DEFINITION VON ANALPHABETISMUS	6
2.2 HISTORISCHE BETRACHTUNG DER ALPHABETISIERUNGSBEMÜHUNGEN IN DEUTSCHLAND.....	10
2.3 ZUR AKTUELLEN SITUATION DES ANALPHABETISMUS IN DEUTSCHLAND	12
2.4 GENESE DES FUNKTIONALEN ANALPHABETISMUS	15
2.4.1 Familiäre Sozialisation.....	15
2.4.1.1 Situation innerhalb der Familie	15
2.4.1.2 Lesesozialisation innerhalb in der Familie	17
2.4.2 Schulische Sozialisation.....	18
2.4.3 Einfluss des Selbstbildes auf die Verfestigung von Analphabetismus	21
2.4.4 Organische Störungen.....	23
2.4.5 Gestiegene gesellschaftliche Anforderungen.....	25
2.4.6 Zusammenfassung.....	26
2.5 LEBENSSITUATION „FUNKTIONALER ANALPHABETEN“	29
3 ERWACHSENENALPHABETISIERUNG.....	34
3.1 RAHMENBEDINGUNGEN DER ERWACHSENENALPHABETISIERUNG IN DEUTSCHLAND.....	34
3.2 ZIELSETZUNGEN VON ERWACHSENENALPHABETISIERUNGSKURSEN	37
3.3 MOTIVE FÜR DIE TEILNAHME AN EINER ALPHABETISIERUNGSMABNAHME	40
4 DAS FORSCHUNGSDESIGN	42
4.1 WAHL DER QUALITATIVEN FORSCHUNGSSTRATEGIE	42
4.2 DAS SAMPLING	43
4.3 FELDZUGANG UND FALLBESCHREIBUNG.....	44
4.4 DIE ERHEBUNGSMETHODE	47
4.4.1 Theoretische Grundlagen des problemzentrierten Interviews (PZI).....	48
4.4.2 Begründung der Wahl des problemzentrierten Interviews	51
4.4.3 Kurzvorstellung des Interviewleitfadens	52
4.4.4 Erfahrungen mit der Interviewführung.....	53
4.5 DIE AUSWERTUNGSMETHODE	56
4.5.1 Das Zirkuläre Dekonstruieren nach Jaeggi, Faas und Mruck.....	56
4.5.2 Das Ausgangsmaterial	57
4.5.3 Die erste Auswertungsphase: das Einzelinterview	60
4.5.3.1 Formulierung des Mottos	60
4.5.3.2 Zusammenfassende Nacherzählung.....	60
4.5.3.3 Stichwortliste.....	62
4.5.3.4 Themenkatalog	63
4.5.3.5 Paraphrasierung.....	65
4.5.3.6 Zentrale interviewspezifische Kategorien.....	67
4.5.4 Die Zweite Auswertungsphase: Systematischer Vergleich	68
4.5.4.1 Synopsis	68
4.5.4.2 Verdichtung	71

4.5.4.3	Komparative Paraphrasierung.....	72
4.5.5	Die dritte Auswertungsphase: Idiosynkratisches und Kollektives	72
4.5.6	Die vierte Auswertungsphase: Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	76
4.5.7	Erfahrungen mit der Auswertungsmethode.....	76
4.6	GELTUNGSBEGRÜNDUNG	76
4.6.1	Prozedurale Reliabilität (Zuverlässigkeit).....	77
4.6.2	Validität (Gültigkeit)	77
4.6.3	Objektivität	78
4.6.4	Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse	79
5	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE UNTER EINBEZIEHUNG DER THEORIE. 81	
5.1	DAS ERLEBEN DES KURSALLTAGES	81
5.1.1	Kommunikation innerhalb der Kursgruppe	81
5.1.2	Erleben der Kursatmosphäre	83
5.1.3	Beziehungsstrukturen innerhalb der Kursgruppe	84
5.1.4	Willkommene Abwechslung	86
5.1.5	Hilfe zur Alltagsbewältigung	86
5.2	DER LERNPROZESS	87
5.2.1	Den Lernprozess positiv beeinflussende Faktoren.....	88
5.2.1.1	Betreuung durch pädagogische Fachkräfte.....	88
5.2.1.2	Unterstützungspotenziale	89
5.2.1.3	Lernatmosphäre.....	91
5.2.1.4	Kurs als Schonraum	92
5.2.1.5	Lernerfolge.....	93
5.2.1.6	Gesamtmotivation der Kursgruppe	94
5.2.1.7	Bereitschaft die Anstrengungen eines Kurses auf sich zu nehmen	95
5.2.1.8	Gemeinsames Lachen zur Bewältigung der kollektiven Problemlage	95
5.2.2	Den Lernprozess negativ beeinflussende Faktoren	96
5.2.2.1	Ängste der Teilnehmenden	96
5.2.2.2	Mangelnde Vereinbarkeit des Kurses mit dem Alltag der Teilnehmenden....	97
5.2.2.3	Kampf mit der eigenen Leistungsfähigkeit.....	98
5.3	AUSEINANDERSETZUNGEN MIT DER THEMATIK DES ANALPHABETISMUS	99
5.3.1	Bewertung anderer „funktionaler Analphabeten“	99
5.3.2	Bewertung des Alphabetisierungskurses	102
5.4	AUSWIRKUNGEN DER KURSTEILNAHME	103
5.4.1	Persönliche Weiterentwicklung der Lernenden seit ihrer Kursteilnahme.....	103
5.4.2	Leseverhalten	106
5.4.3	Zukunftsvorstellungen	106
6	ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DER ERGEBNISSE UND IHRE RELEVANZ FÜR DIE PRAXIS.....	108
7	RELEVANZ DER ERGEBNISSE FÜR WEITERE FORSCHUNGEN.....	114
8	PERSÖNLICHE SCHLUSSBETRACHTUNGEN	116
	LITERATURVERZEICHNIS.....	130
	ANHANG.....	141

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abs.	Absatz
AdA	Anmerkungen der Autorin
apfe	Arbeitsstelle der Praxisberatung, Forschung und Entwicklung e.V.
APOLL	Alpha Portal Literacy Learning
AOB	Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V.
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVA	Bundesverband Alphabetisierung e.V.
BVAG	Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CONFINTEA	Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften
d.h.	das heißt
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, ehem. PAS-DVV
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DVV	Deutscher Volkshochschulverband e.V.
DUK	Deutsche UNESCO- Kommission
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
et al.	und andere
e.V.	eingetragener Verein
f./ ff.	folgende/ fortfolgende

ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
IALS	International Adult Literacy Survey
ID	Interview Dagmar
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IK	Interview Kai
IR	Interview Rolf
IT	Interview Tom
IU	Interview Uwe
LuTA	Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten
OECD	Organisation for Economic Co- operation and Development
PAS-DVV	Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
PISA	Programme for International Student Assessment
PZI	problemzentriertes Interview
S.	Seite
u.a.	unter anderem
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization
vgl.	vergleiche
VHS	Volkhochschule(n)
Z.	Zeile
z.B.	zum Beispiel
zit.	Zitiert

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1: Individualtheoretische Genese des funktionalen Analphabetismus.....	28
Tabelle 1: Übersicht über die demographischen Daten der Interviewten.....	47
Tabelle 2: Tabelle der Synopsis.....	69

1. EINFÜHRUNG

In diesem ersten Kapitel möchte ich dem Leser den Weg zum Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ebnen. Dazu werde ich zunächst die relevanten Tatsachen, aus denen sich die Forschungsfrage ableitete, erklären und anschließend das Forschungsinteresse genauer erläutern. Um diese Arbeit in den deutschen Forschungskontext einordnen zu können, wird sich eine kurze Darstellung des aktuellen Forschungsstandes anschließen.

1.1 Relevanz der Thematik

Funktionaler Analphabetismus und das Ausmaß der davon betroffenen Menschen sind in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der öffentlichen und bildungspolitischen Aufmerksamkeit gerückt. Diese Entwicklung wurde nicht zuletzt durch die neuen Bedingungen auf dem nationalen aber auch internationalen Arbeitsmarkt beeinflusst (vgl. BMBF 2008a, S. 105). Wissens- und Informationsberufe haben sich innerhalb des Dienstleistungssektors während der letzten Jahre überproportional stark entwickelt (vgl. ebd., S. 17). Ein geringes Schriftsprachniveau führt daher nicht nur zu einer geminderten Produktivität, sondern auch zu einem geringeren ökonomischen Wachstum innerhalb eines Landes (vgl. Döbert 2008, S. 134). Bildung und lebenslanges Lernen sichern daher Zukunft und sind zu einem wichtigen Innovations- und Werbefaktor geworden. Doch was geschieht, wenn Menschen aufgrund ihrer mangelnden Lese- und Schreibkompetenzen mit dem immer schneller werdenden industriellen und gesellschaftlichen Wandel nicht mehr mithalten können?

Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (BVAG) geht derzeit deutschlandweit von vier Millionen Menschen aus, die lediglich über unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen verfügen. Dies entspricht 6,3% der über 15-Jährigen und damit jedem 16. Bundesbürger. Bei dieser Schätzung handelt es sich ausschließlich um Erwachsene deutscher Muttersprache unter Ausschluss behinderter Menschen und Migranten (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 29; apfe 2007, S. 15). Ein weiteres Indiz für die steigende Bedeutung dieses Themas liefern zudem die Untersuchungen der international durchgeführten Schulleistungsstudie „Programm for International Student Assessment“ (PISA), wonach ca. ein Viertel aller Schulabgänger in Deutschland lediglich über elementare Lese- und Schreibkompetenzen verfügen. Dies bedeutet, dass sie Texte nur auf unterstem Niveau verstehend lesen können, was sie zu

einer Risikogruppe für einen späteren funktionalen Analphabetismus werden lässt (vgl. Nickel 2007, 32 f.).

Trotz der in Deutschland bestehenden allgemeinen Schulpflicht und bedingt durch die beständig steigenden literalen Anforderungen, nimmt die Zahl der Menschen, die nicht über ausreichende schriftsprachliche Kompetenzen verfügen, zu. Folglich werden die häufig im Rahmen der Erwachsenenbildung initiierten Alphabetisierungskurse zukünftig ebenfalls an Bedeutung gewinnen. Auch für die Soziale Arbeit erschließt sich damit ein stetig größer werdendes Praxisfeld, obgleich ein Diskurs über die Bedeutung von Grundbildung für die Lebensbewältigung in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit bisher kaum stattfindet (vgl. Schneider 2008, S. 164). Weshalb es zum gegenwärtigen Zeitpunkt einer verstärkten Fokussierung auf diesen Themenbereich, noch weiterer empirischer Ergebnisse und damit verbunden einer weiteren Professionalisierung bedarf.

1.2 Forschungsinteresse und Fragestellung

Wie bereits im Vorwort beschrieben, sind die individuellen Erfahrungen und Empfindungen der teilnehmenden Personen während ihrer Kurszeit von besonderem Interesse für diese Arbeit. Ein zentraler Schritt, von dem der Erfolg einer qualitativen Forschung abhängt, ist die Formulierung der Fragestellung. Sie ist handlungsleitend für die Konzipierung des Forschungsdesigns und somit ein wesentlicher Bezugspunkt für die Beurteilung der Angemessenheit der während des Forschungsprozesses getroffenen Entscheidungen. Mit der Frageformulierung verbinden sich jedoch auch Gefahren für den Forschungsprozess. So kann eine zu weit gefasste oder nicht deutlich genug gestellte Forschungsfrage zur Produktion zu vieler und zu undifferenzierter Texte führen, deren Auswertung nur noch schwer möglich ist (vgl. Flick 2007, S. 132 f.). An dieser Stelle ist es deshalb nötig, ein passendes Verhältnis zwischen dem angestrebten Prinzip der Offenheit der Fragestellung und einer Reduktion der Komplexität des Themas zu schaffen (vgl. ebd., S. 134). Aus dieser Überlegung heraus, ergibt sich folgende Fragestellung:

„Wie erleben Lernende in Erwachsenenalphabetisierungsmaßnahmen ihren Kursbesuch?“¹.

¹ Es sei noch darauf hingewiesen, dass es sich bei den zu betrachtenden Lernenden ausschließlich um Personen mit deutscher Muttersprache handelt, da Menschen mit einem Migrationshintergrund in speziell konzeptionierten Kursen lernen.

Mit dieser Forschungsfrage soll der Gegenstand dieser Arbeit angemessen zum Ausdruck gebracht werden. Weiterhin ist es erforderlich, dass sie das Kriterium der Stimmigkeit und Klarheit erfüllen, welches entscheidend für die Qualität der Forschungsfrage ist. Darüber hinaus muss diese ebenfalls im Rahmen der begrenzten Zeit für die Erarbeitung dieser Diplomarbeit bearbeitbar bleiben (vgl. Flick 2007, S. 140). Das Forschungsinteresse richtet sich damit auf die persönlichen Empfindungen der Lernenden während ihres Kursbesuches. Dabei wird auf folgende Fragestellungen gesondert eingegangen werden:

- Wie gestalten sich die Beziehungsstrukturen der teilnehmenden Personen untereinander?,
- Wie erleben die teilnehmenden Personen den Lernprozess?,
- Welche Auswirkungen hat der Kursbesuch auf das weitere Leben der Lernenden?.

Das Forschungsinteresse richtete sich damit nicht nur alleinig auf die im Kontext der Kurslaufzeit gemachten Erfahrungen, sondern auch auf die Auswirkungen dieser auf das weitere Leben der im Kurs lernenden Personen. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird somit der besonderen Schwere eines nachträglichen Schriftspracherwerbes im Erwachsenenalter Rechnung getragen.

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden Lernende in Alphabetisierungskursen bei verschiedenen Bildungsträgern mit dem Ziel interviewt, im Rahmen einer Perspektivübernahme, ein adäquates Verständnis für ihre subjektiven Erfahrungen und Erlebnisse während der Kurslaufzeit zu erlangen. Anhand der durch die Auswertung der geführten Interviews gewonnen Erkenntnisse werden Empfehlungen für die Betreuung und Begleitung Lernender innerhalb der Erwachsenenalphabetisierung sowie für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung von Kursangeboten abgeleitet. Das Ziel dieser Forschung kann daher mit dem Satz „Verstehen lernen, um passend zu helfen“ (Wagner & Schneider 2008, S. 48) umschrieben werden. Diese Arbeit richtet sich damit vor allem an in der Alphabetisierung und Grundbildung Beschäftigte sowie an dem Thema Interessierte.

1.3 Forschungsstand

Seit den 70er Jahren wird in Deutschland Weiterbildungsforschung betrieben. Dennoch fehlt ihr immer noch ein fester Platz innerhalb der verschiedenen Forschungsdisziplinen und obwohl das lebenslange Lernen einen immer höheren Stellenwert einnimmt,

stagniert die Expansion dieses Forschungszweiges seit Jahren (vgl. Nuissl 2001, S. 6). Um diesem Trend entgegen zu wirken, entwickelte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die „Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung“. Ziel der erstmals 2007/ 2008 durchgeführten Erhebung war es, den Umfang, in welchem die Wissenschaft Fragestellungen in diesem Bereich bearbeitet, zu erfassen und weitere Kooperationen und Vernetzungen anzuregen (vgl. Ludwig 2008, S. 108 f.).

Trotz dieser guten Entwicklung ist die Forschungs- und Datenlage zum Thema Alphabetisierung im Bereich der Erwachsenenbildung nach wie vor unzureichend, da diesem Themengebiet, im Gegensatz zum europäischen Ausland, innerhalb der deutschen Forschungslandschaft kaum eine Bedeutung beigemessen wird (vgl. Tröster 2005, S. 8). So mangelt es derzeit nicht nur an groß angelegten Studien, sondern auch an hochschul-basierter Forschung (vgl. Kamper 2001, S. 30). Weshalb weiterhin noch ein dringender Verständigungs- und Klärungsbedarf hinsichtlich grundlegender Konzepte besteht. „Ferner mangelt es an empirischen fundierten Standards für die Ausbildung von Kursleiter/ leiterinnen und bei der Ausgestaltung von Kursen an Materialien und Beratungsangeboten“ (BMFB 2008a, S. 107). Diese Problematik wurde vom BMBF erkannt, weshalb es für den Zeitraum von 2008 bis 2012 den Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/ Grundbildung für Erwachsene“ initiierte. Themenkomplexe dieser Initiative sind: die Verbesserung der Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen, die Verbesserung der Effizienz von Beratung und Maßnahmen der Grundbildung, Alphabetisierung und Grundbildung im Kontext von Wissenschaft und Arbeit sowie die Fortbildung und Professionalisierung der Lehrenden (vgl. ebd., S. 107 f.).

In Sachsen ist besonders das Projekt „PASS alpha – Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen.“ hervorzuheben, das vom Sächsischen Ministerium für Kultus (SMK) in Auftrag gegeben und vom Forschungsinstitut „Arbeitsstelle der Praxisberatung, Forschung und Entwicklung e.V.“ (apfe) der Evangelischen Hochschule für Soziale Dienste (EHS) in Dresden durchgeführt wurde. Mit Hilfe dieses Projektes konnten der Forschung und Praxisentwicklung, z.B. in den Bereichen Lebenssituation „funktionaler Analphabeten“, Verbesserung der Alphabetisierungsarbeit und Bestimmung einer

Größenordnung in Sachsen, neue Erkenntnisse und wissenschaftlich fundierte Impulse gegeben werden (vgl. apfe 2007, S. 7 ff.; Tröster 2005, S. 9).

Dennoch ist die Datenlage im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung immer noch von enormen Defiziten gekennzeichnet. Dies gilt besonders für Fakten auf den Gebieten: Zahlen der Teilnehmenden und Anbieter von Alphabetisierungskursen, aber auch für die Angebotsstrukturen und –entwicklungen an den betreffenden Institutionen. Die letzte bundesweite Erhebung wurde diesbezüglich 1994 vom DIE durchgeführt (vgl. BMBF 2008a, S. 111 f.). Allgemein ist weiterhin festzuhalten, dass die Alphabetisierungsforschung ein noch sehr junger Wissenschaftszweig ist. Der BVAG hat mit dem Buch „Ihr Kreuz ist die Schrift“ erst 2000 die wichtigsten Erfahrungen, Informationen und Erkenntnisse zu diesem Thema zusammengefasst und damit den Grundstein für eine „Theorie der Alphabetisierungsarbeit“ (Haugg 2007, S. 14 ff.) gelegt. Einen weiteren großen Schritt in Richtung dieser Theorie konnte 2007 mit dem Buch „Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen“ gemacht werden. Die darin enthaltenen Erkenntnisse stammen zum größten Teil aus den Studien des Forschungsinstituts „apfe“.

Forschungsarbeiten bzw. Studien, welche sich mit dem spezifischen Thema dieser Arbeit auseinander setzen, sind mir zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht bekannt. Jedoch lassen sich zu einigen Teilaspekten der Forschung verschiedene Publikationen wie z.B. die Untersuchung von Linde (2008) „Literalität und Lernen – Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter“ heranziehen.

I. THEORETISCHER HINTERGRUND

2 ERWACHSENENANALPHABETISMUS

In diesem Kapitel möchte ich die wichtigsten theoretischen Grundlagen zum Thema Analphabetismus skizzieren. Dabei werde ich auf die Bedeutung sowie die historische und aktuelle Entwicklung des Begriffs Analphabetismus, Ursachen und Hintergründe sowie die Lebenssituation der Betroffenen eingehen.

2.1 Definition von Analphabetismus

Analphabetismus ist ein Phänomen, welches auf den ersten Blick in einer hoch entwickelten Industrienation wie Deutschland keine Relevanz zu haben scheint. Vielmehr wird eine solche Problematik häufig Ländern zugeschrieben, die auf Grund von extremer Armut und daraus resultierend unzureichend ausgebauter Schulsysteme Kindern und Jugendlichen nicht ausreichend Möglichkeiten zum Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen bieten können. In diesem Fall handelt es sich jedoch um den so genannten natürlichen oder primären Analphabetismus (vgl. Egloff 1997, S. 114; Döbert & Hubertus 2000, S. 20). Döbert und Hubertus (2000) sprechen in diesem Zusammenhang auch von totalen Analphabeten, welche „An- Alphabeten in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes sind“ (Döbert & Hubertus 2000, S. 20). Zu dieser Personengruppe zählen zum einen Menschen, die aufgrund einer körperlichen oder geistigen Behinderung nicht in der Lage sind, schriftsprachliche Kompetenzen zu erwerben und zum anderen Personen, welche in ihrem Heimatland keine schulische Grundbildung erhalten haben.

In dieser Gegebenheit liegt der Unterschied, zu der in Industrieländern vorzufindenden Form des funktionalen Analphabetismus, begründet. Demnach sind „funktionale Analphabeten“ Menschen, deren Lese- und Schreibkompetenzen trotz schulischer Bildungsmaßnahmen nicht ausreichen, „um sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können“ (Egloff 1997, S. 114). Es handelt sich demnach bei dem funktionalen Analphabetismus um stark ausgeprägte Lese- und Schreibschwächen, die trotz eines Schulbesuchs existent sind (vgl. BMBF 2008, S. 104). Egloff (1998) nimmt weiterhin eine zusätzliche Differenzierung dieses Begriffs anhand des Phänomens des „Vergessens“ (Egloff 1997, S. 115) vor. Dabei werden einst rudimentär vorhandene Lese- und Schreibkompetenzen nach der Pflichtschulzeit aus „individuellen gruppen- oder schichtspezifischen Gründen“ (Sandhaas 1990, S. 8) nicht mehr angewandt und

geraten infolgedessen in Vergessenheit, sodass die Betroffenen „im Erwachsenenalter über nur noch marginale Kenntnisse verfügen“ (ebd.). Durch dieses Verlernen einst vorhandener Kenntnisse im schriftsprachlichen Bereich, fallen die betreffenden Personen schließlich hinter den gesellschaftlich bestimmten Mindeststandard zurück (vgl. Linde 2008, S. 51). Der dadurch entstandene Qualifikationsmangel wird daher auch als sekundärer Analphabetismus bezeichnet und ist die „in westlichen Industrieländern am häufigsten auftretende Erscheinungsform des ‚funktionalen Analphabetismus‘“ (Egloff 1997, S. 115). Dennoch bedeutet dies keinesfalls, dass der sekundäre Analphabetismus in Entwicklungsländern nicht existent ist. Ein wichtiges Kriterium für die weitere Anwendung der Schriftsprache ist nicht zuletzt die Notwendigkeit ihrer Nutzung in alltäglichen Lebensvollzügen. Diese Notwendigkeit der Nutzung ist in vielen strukturschwachen Gebieten der Welt jedoch weniger gegeben. Gerade anhand von Ländern der dritten Welt wird somit die „Einbindung von Literalität in den soziokulturellen Kontext deutlich“ (Linde 2001, S. 6).

Um das Phänomen des funktionalen Analphabetismus zu beschreiben, gibt es derzeit verschiedene Definitionen. Eine der am weitest verbreiteten und zu großen Teilen noch heute gültigen stammt von der 20. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)-Generalkonferenz aus dem Jahre 1979, welche den funktionalen Analphabetismus wie folgt definiert:

A person is functionally illiterate, who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to use reading and writing and calculation for his own and the community's development (Romberg 1993, S. 25 zit. nach Egloff 1997, S.115).

Bereits diese ältere Definition weist darauf hin, dass es sich nicht um Analphabetismus im wörtlichen Sinne handelt, „sondern um das Nicht-Verwenden-Können von Schriftsprache“ (apfe 2007, S. 12) in dem Maße, wie es im jeweiligen Kulturraum von einer Person erwartet wird.

Im englischsprachigen Raum wird für den Begriff Analphabetismus das Wort „illiteracy“ (deutsch Illiteralität) verwendet, welches, wie in der Definition der UNESCO (1978) ersichtlich ist, auch Kompetenzen im Bereich der Mathematik (engl. numeracy) als wichtige Kulturtechnik mit einschließt und den Bereich der „Literalität“ somit deutlich weiter fasst. Daher lässt sich die Definition von Illiteralität von den Bestimmungen des Begriffs Literalität ableiten (vgl. Kamper 1999, S. 627). Mit dem Begriff „Literacy“ werden nicht nur die Fertigkeiten im Umgang mit Texten

einbezogen, sondern es handelt sich dabei auch um die Fähigkeit zum sozialen Handeln und der Partizipation an sozialen Aktivitäten (vgl. apfe 2007, S. 23).

Des Weiteren möchte ich an dieser Stelle eine Definition von Hubertus (1991) zitieren, welche meiner Meinung nach eine sehr gute Grundlage für eine differenzierte Betrachtung von Analphabetismus bietet.

Analphabetismus ist ein relativer Begriff. Ob eine Person als Analphabet gilt, hängt nicht nur von ihren individuellen Lese- und Schreibkenntnissen ab. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, welcher Grad an Schriftsprachbeherrschung innerhalb der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor.

Der Begriff des funktionalen Analphabetismus trägt der Relation zwischen dem vorhanden und dem notwendigen bzw. erwarteten Grad von Schriftsprachbeherrschung in seinem historisch- gesellschaftlichen Bezug Rechnung. Innerhalb der Industriestaaten mit ihren hohen Anforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache müssen auch diejenigen Personen als funktionale Analphabeten angesehen werden, die über begrenzte Lese- und Schreibkenntnisse verfügen (Hubertus 1991, S. 5 zit. nach Döbert & Hubertus 2000, S. 21).

Analphabetismus oder Illiteralität ist demnach nicht nur im persönlichen Kontext der jeweiligen Betroffenen zu sehen, sondern unterliegt auch den Vorstellungen und Bewertungen, die der schriftsprachlichen Kommunikation in der jeweiligen Gesellschaft und Kultur beigemessen werden. D.h., „Analphabetismus ist eine kulturabhängige, historisch wandelbare Größe und definiert sich nicht nur allein über die Tatsache, spezifisches Wissen nicht erlernt zu haben, sondern darüber hinaus auch über den Standard des jeweils erworbenen Wissens“ (Kerpel 2000, S. 7).

Trotz der vorhandenen Vielzahl an Definitionen für das Phänomen des funktionalen Analphabetismus, scheint dieser Begriff immer noch mehr zu verbergen, als zu offenbaren (vgl. Wagner 2007, S. 96). Nach Wagner (2007) besteht die Gefahr für dieses begriffliche Konstrukt besonders darin, „ein schlechter Mythos zu sein. Ein schlechter Mythos wird er, wenn jemand denkt, er habe mit der Bezeichnung schon begriffen, worum es geht“ (ebd., S. 96). An dieser Stelle wird deutlich, dass obgleich in den letzten Jahren erste wichtige Schritte zur Erkennung und Umschreibung des Problems gemacht worden sind, erwachsene Analphabeten dennoch keine homogene Gruppe bilden. Zusammenfassend lässt sich daher konstatieren, dass sich hinter dem Begriff funktionaler Analphabetismus eine Vielzahl von Erscheinungsformen der Lese- und Schreibproblemen Erwachsener verbergen und eine klare Abgrenzung zwischen den verschiedenen Kompetenzgraden schwierig ist. Funktionaler Analphabetismus ist

daher ein relativer Begriff, welcher nicht zuletzt immer auch sozialpolitisch aufgeladen ist (vgl. Linde 2008, S. 52).

Seit einigen Jahren gibt es daher das Bestreben, die Termini „Analphabet“ oder „Analphabetismus“ durch weniger stigmatisierende Begrifflichkeiten wie „Nichtleser“ und „Nichtschreiber“ oder „Illiteralität“ zu ersetzen (vgl. Egloff 1997, S. 118). Das BMBF empfiehlt sogar, die Bezeichnung „Analphabet“ und „Analphabetin“ überhaupt nicht mehr zu verwenden und an seiner statt „Personen mit unzureichender Grundqualifikation“ (Hirsch 1998 zit. nach Kamper 1999, S. 631) zu nutzen. Brügelmann (2008) verweist zudem darauf, dass der Begriff Analphabet auch politisch problematisch ist, da er Menschen, die ihren Alltag trotz ihrer Lese- und Schreibschwierigkeiten erstaunlich gut bewältigen, etikettiert und damit diskriminiert. Darüber hinaus suggeriere er eine vollständige Inkompetenz, obwohl es sich bei genauerer Betrachtung um verschiedene Niveaus von Lese- und Schreibfähigkeit handle (vgl. Brügelmann 2008, S. 33 f.). Für Linde (2008) ist die Bezeichnung Analphabet auch deshalb stigmatisierend, da durch sie andere vorhandene Kompetenzen der Betroffenen oftmals völlig ausgeblendet und lediglich deren Defizite wahrgenommen werden, so dass Analphabetismus als pathologischer Zustand erlebt wird (vgl. Linde 2008, S. 169).

Trotz vielfältiger Versuche, eine begriffliche Neuorientierung zu etablieren, scheinen sich neue Begriffe bis heute jedoch nicht in der einschlägigen Literatur vollends durchgesetzt zu haben (vgl. Kamper 2001, S. 30). Egloff (1997) begründet diese Tatsache damit, dass der spezifische Sachverhalt offenbar am treffendsten von den bisher gebräuchlichen Definitionen umschrieben wird (vgl. Egloff 1997, S. 118). Für Füssenich (1999) besteht der wichtigste Grund für die Nicht-Nutzung der neu vorgeschlagenen Begrifflichkeiten darin, „dass es im Deutschen kein anderes Wort für dieses Phänomen gibt und dass diese Kennzeichnung sicher mit dazu beigetragen hat, dass auch offizielle Stellen, Medien usw. auf dieses Problem aufmerksam geworden sind“ (Füssenich 1999, S. 184). Zudem seien der im anglo- amerikanischen Sprachraum gebräuchliche Begriff „Illiteracy“ und sein deutsches Pendant „Illiteralität“, nicht sehr überzeugend (vgl. ebd.).

Aufgrund dieser von mir zu den Begrifflichkeiten durchgeführten Literatursichtungen werde auch ich mich in meinen weiteren Ausführungen an den bisher genutzten Begrifflichkeiten orientieren, diese jedoch in Anführungszeichen setzen.

2.1 Historische Betrachtung der Alphabetisierungsbemühungen in Deutschland

Bis weit in das 17. Jahrhundert hinein galt es noch als „normal“, nicht lesen und schreiben zu können. Analphabetismus war zu jener Zeit noch nicht mit einem Stigma behaftet. Dies änderte sich jedoch mit der gegen Ende des 18. Jahrhunderts eingeführten, allgemeinen Schulpflicht, zu deren wichtigsten Anforderungen es gehörte, Kindern das Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 16). Die Schulpflicht galt folglich als Garantie dafür, „daß jeder Mensch das Lesen und Schreiben auch tatsächlich erlernt[e AdA]“ (Egloff 1997, S. 10). Eine der bedeutsamsten Formen des Schreibens zu jener Zeit war das Leisten einer Unterschrift auf Verträgen oder Urkunden, was dazu führte, dass eine Person bereits als alphabetisiert galt, wenn sie nur ihren Namen schreiben konnte. Dies hatte zur Folge, dass die Signierfähigkeit eines Menschen zu Beginn des 20. Jahrhundert ein Indiz für den Alphabetisierungsgrad innerhalb einer Gesellschaft darstellte (vgl. Block 1994, zit. nach Döbert & Hubertus 2000, S. 17). Unter Berücksichtigung dieses Sachverhaltes überrascht das Ergebnis der letzten offiziell durchgeführten Erhebung zum Ausmaß des Analphabetismus in Deutschland im Jahre 1912 nicht. Die zu dieser Zeit ermittelte Analphabetenrate der Gesamtbevölkerung lag zwischen 0,01 und 0,02%, so dass das Phänomen Analphabetismus in Deutschland als nicht mehr existent eingestuft wurde (vgl. Egloff 1997, S. 10; Döbert & Hubertus 2000, S. 17).

Erst zum Ende der 70er Jahre, ausgelöst durch die Auswirkungen der damaligen Wirtschaftskrise, rückte das Thema Analphabetismus wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 18). Hintergründe dieser Entwicklung waren zum Einen die einsetzende Wegrationalisierung von Arbeitsplätzen, bei denen keine Lese- und Schreibkompetenzen erforderlich waren und zum Anderen Berichte von Bildungsexperten aus Großbritannien und den Niederlanden, welche die ungebrochene Aktualität des Problems erkannten und bereits erste Alphabetisierungsmaßnahmen initiierten (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 719; Egloff 1997, S. 10). In den folgenden Jahren erwuchs auch in Deutschland aus den anfänglich eher karitativ und humanistisch motivierten Arbeit mit den Betroffenen die Erkenntnis, „Erwachsenenalphabetisierung als gesellschaftlich notwendige (Bildungs-)Arbeit zu begreifen und deren institutionelle Absicherung politisch einzufordern“ (Steuten & Korfkamp 2007, S. 156). So gründete sich 1977 in Berlin der Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V. (AOB), der als erster Verein mit der

Alphabetisierung und Grundbildung deutschsprachiger Erwachsener begann (vgl. Steuten 2008, S. 156).

Angeschoben durch diese Entwicklungen wurden in den folgenden Jahren auch in der Bundesrepublik erste Forschungsprojekte zum Thema Analphabetismus durchgeführt. So erhielt z.B. die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS-DVV), heute DIE, 1982 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, heute BMBF, den Auftrag, „Alphabetisierungskurse zu initiieren, Entstehungsbedingungen zu erforschen, Unterrichtskonzepte zu entwickeln, Kursleiter zu qualifizieren und Einrichtungen zu beraten“ (Egloff 1997, S. 11). Der Beginn der staatlichen Projektförderung stellte somit einen ersten wichtigen Teilerfolg, jedoch nicht das Ende der „Pionierphase“ (Steuten 2008, S. 157) in der deutschen Erwachsenenalphabetisierung dar.

„Mit dem Ende der DDR bekam das Phänomen ‚Analphabetismus‘ eine weitere Dimension“ (Egloff 1997, S. 11), da dieses Thema dort über Jahre hinweg stark tabuisiert und von der politischen Führung offiziell immer wieder verleugnet worden war (vgl. Steuten & Korfkamp 2007, S. 155). Die Verantwortlichen waren davon überzeugt, „ein so fortschrittliches Bildungssystem geschaffen zu haben, daß die Vorstellung, ein Mensch könne die Schule verlassen, ohne lesen und schreiben gelernt zu haben, als völlig absurd betrachtet wurde“ (Egloff 1997, S. 12). Darüber hinaus waren die Betroffenen im sozialistischen System der DDR, stärker als in der BRD, im Berufsleben, Verbänden und Solidargemeinschaften integriert, weshalb sie als „besondere Gruppe“ weniger in Erscheinung traten (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 28). Aus diesen Gründen lehnte die DDR Führung bis 1989 jegliche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem funktionalen Analphabetismus ab. Mit der politischen Wende kam es jedoch auch hier zu einer abrupten Veränderung der Lebensverhältnisse sowie des Arbeitsmarktes, was eine weitere Verschlossenheit diesem Thema gegenüber unmöglich machte. So führte das DIE (damals noch PAS/ DVV) die erste Studie zur „Erkundung des Weiterbildungsbedarfes im Bereich der elementar Qualifikationen in der Erwachsenenbildung der neuen Bundesländer“ durch, auf deren Grundlage 1991 der erste Alphabetisierungskurs in Erfurt angeboten wurde (vgl. Egloff 1997, S. 13).

Weitere wichtige Schritte hin zu einer Qualifizierung der Erwachsenenalphabetisierung, wurden mit der Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung 1993, welche sich 1997 mit der „Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber“ zum Bundesverband Alphabetisierung

zusammenschloss, vollzogen. Eine letztmalige Umbenennung zum BVAG erfolgte schließlich 2006 (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 140 f.; BVAG). Weiterhin wurde am 13. Februar 2003 von der UNESCO die Weltalphabetisierungsdekade bis 2012 mit dem Ziel ausgerufen, „die Anzahl der Analphabeten weltweit zu halbieren und jedem Menschen eine ausreichende Grundbildung zu ermöglichen“ (Ehrenberg 2005, S. 12). Für Industrieländer wie Deutschland besteht dabei vorwiegend die Aufgabe, Bildungsbenachteiligungen abzubauen und sich verstärkt für die Prävention und Bekämpfung von Analphabetismus einzusetzen (vgl. ebd.). Zur Umsetzung dieser Ziele hat sich das „Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung“ konstituiert, welches von der DUK koordiniert wird (vgl. Tröster 2005, S. 6). Dieses Bündnis ist während der Weltalphabetisierungsdekade für deren Koordinierung zuständig. Dennoch gehören gerade die Fachtagungen und Konferenzen zu den zentralen Organen für den fachlichen Diskurs und „innovative Anregungen für bzw. vonseiten der Forschung“ (BMBF 2008a, S. 106). Eine der bedeutendsten Fachtagungen mit dem Titel „Mit Erfahrung neue Wege gehen– 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland“ fand 2003 in Bernburg statt. Zentrales Ergebnis dieser Tagung stellte die Verabschiedung der „Bernburger Thesen zur Alphabetisierung²“ dar, welche für die nächsten Jahre als Anhaltspunkt und Orientierung für die Alphabetisierungsarbeit dienten (vgl. ebd.). Erst 2007 wurden durch das BMBF mehrjährige Forschungsprojekte beantragt, um unter anderem die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu ermitteln (vgl. Steuten 2008, S. 160).

Trotz all dieser Bemühungen gestaltet sich der Anerkennungsprozess des funktionalen Analphabetismus in Deutschland als langwierig und schwierig. Linde (2008) beschreibt die gegenwärtige Situation, nach über 30 Jahren, als ernüchternd, da bis heute noch keine institutionelle und professionelle Absicherung dieses Arbeitsfeldes erreicht worden ist. Zudem fehlt es immer noch an bundesweiten einheitlichen Standards sowie, an einer bildungspolitischen Anerkennung der Alphabetisierung (vgl. Linde 2008, S. 27 f.).

2.2 Zur aktuellen Situation des Analphabetismus in Deutschland

Trotz der Fortschritte, welche die Erwachsenenalphabetisierung in den letzten Jahren bezüglich ihrer wissenschaftlichen Fundierung gemacht hat, existieren in Deutschland noch immer keine Studien zur Erfassung der Größenordnung des funktionalen

² Einsehbar unter:

http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Bernburger_Thesen.pdf

Analphabetismus und damit auch keine validen Zahlen. Eines der Hintergrundprobleme ist dabei die genaue Zielgruppenbestimmung, da es sich bei von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen weder um eine leicht zugängliche noch um eine homogene Gruppe handelt (vgl. Wagner & Eulenberger 2008, S. 31). Darüber hinaus hat es sich als schwierig erweisen, eine allgemeingültige, empirisch nachprüfbar und messbare Mindestnorm für die Schriftsprachkompetenz Erwachsener zu finden. Nach Wagner und Eulenberger (2008) kann diese Mindestnorm weder auf den Selbsteinschätzungen betroffener Personen, noch auf einem für immer feststehenden Kompetenzvolumens beruhen. Vielmehr muss diese Normierung „aus gesellschaftlichen Prozessen abgeleitet und legitimiert werden“ (ebd., S. 34). Für Wagner und Eulenberger (2008) stellt diese Grenze derzeit die „unterste Erfolgsstufe (Note 4) der Klassenstufe 4“ (ebd.) dar.

Dennoch lassen sich einige internationale Studien zur Herleitung einer Schätzung heranziehen. Zum einen geben die internationalen Schulvergleichsstudien „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) und „Programme for International Student Assessment“ (PISA) einen ersten Überblick über die Lesefähigkeit von deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 15 Jahren. Der PISA-Studie zufolge erreichen ca. 13 % der 15-Jährigen in Deutschland lediglich die Kompetenzstufe 1. Weitere 10% erreichen noch nicht einmal diese (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 2002, S. 8). Die Tatsache, dass ca. ein Viertel aller Schulabgänger in Deutschland nur über elementare Lese- und Schreibkompetenzen verfügen und damit Texte nur auf unterstem Niveau verstehend lesen können, hat zur Folge, dass sie in die Risikogruppe für einen späteren Analphabetismus eingestuft werden können. Das PISA-Konsortium betont zwar, dass diese Jugendlichen keine Analphabeten sind, da sie elementare Lesefähigkeiten besitzen, jedoch weist Nickel (2007) auf die Gefahr des Abgleitens in die Illiteralität infolge der stetig steigenden literalen Anforderungen der Gesellschaft hin (vgl. Nickel 2007, S. 32 f.).

Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch unter der erwachsenen Bevölkerung ab. Der „International Adult Literacy Survey“ (IALS) der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) untersuchte 1994/ 1995 mit einer repräsentativen Stichprobe der 16- bis 64jährigen, unter Einschluss der ausländischen Wohnbevölkerung, die Lesefähigkeit der erwachsenen berufstätigen Bevölkerung (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 29). Die Ergebnisse dieser Studie belegen, „dass in Deutschland der Anteil von Erwachsenen mit sehr niedrigen Literalitätsniveau um 10%

und von Erwachsenen mit niedrigen Literalitätsniveau um 30% schwankt“ (BMBF 2008, S. 105). Dennoch sei an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass die IALS- Studie keine Untersuchung zum (funktionalen) Analphabetismus darstellt, obgleich sie Rückschlüsse zu diesem Themenbereich zulässt und sehr deutlich auf die Komplexität der schriftsprachlichen Anforderungen in der modernen Gesellschaft hinweist (vgl. DIE 1999, S. 2 ff. zit. nach Linde 2008, S. 25). Dennoch geht allein die Einstufung in eine Risikogruppe nicht mit einer Gleichsetzung von Menschen, die überhaupt nicht lesen und schreiben können, einher. Trotz allem reichen die Lese- und Schreibkompetenzen dieser Gruppen nicht aus, um komplexe Aufgaben zu bewältigen, weshalb sie hinter den Anforderungen eines Hauptschulabschlusses zurückbleiben (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 35).

Wie bereits erwähnt, gibt es derzeit für Deutschland, im Gegensatz zu anderen Industrienationen wie den USA, Frankreich oder Großbritannien, keine verlässlichen Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus. Anhand der oben angeführten Studien lassen sich diese jedoch schätzen. Der BVAG geht deutschlandweit von vier Millionen Menschen aus, die nicht im ausreichenden Maße alphabetisiert sind. Dies entspricht 6,3% der über 15- Jährigen und damit jedem 16. Bundesbürger. Weiterhin führte das durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus geförderte Projekt „PASS alpha –Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen.“ ebenfalls eine Untersuchung zu dieser Thematik durch. Anhand von Messungen der Lesefähigkeit konnte belegt werden, „dass in Sachsen ca. 5,45% der Bevölkerung über 16 Jahre (ohne Migranten) funktionale Analphabeten sind“ (apfe 2007, S. 15). Das entspricht bei einer Anzahl von 3.705.000 Erwachsenen in Sachsen, 201.856 von funktionalem Analphabetismus betroffenen Personen (vgl. Wagner & Eulenberger 2008, S. 44). Damit „liegen dem Freistaat Sachsen als erstem Bundesland weitgehend verlässliche Zahlen vor“ (Flath 2008, S. 8). Für Härtel (2005) liegt damit die Zahl derjenigen Menschen in Deutschland, welche Grundbildungsdefizite haben, „für ein Land, das sich als ‚Wissensgesellschaft‘ definiert“ (Härtel 2005, S. 11) noch deutlich zu hoch. Zudem lassen die Ergebnisse der PISA- Studien und das Fazit der OECD- Vergleiche zum Bildungssystem befürchten, „dass mit unzureichender Grundbildung und funktionalem Analphabetismus bei einem gewissen Anteil unserer nachfolgenden Generation leider auch in den nächsten Jahren gerechnet werden muss“ (Ehrenberg 2005, S. 12).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass es bis heute keine verlässlichen Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland gibt. Nach wie vor können sich Schätzungen nur an bestimmten Indikatoren orientieren. Zu diesen Indikatoren zählen bereits vorliegende Studien, wie die IALS- Studie, aber auch die aktuellen Zahlen derjenigen Schüler, die ihre Schulzeit ohne die Erreichung eines Hauptschulabschlusses beenden. Diese Erkenntnisse bestätigen jedoch die Annahme des BVAG, dass die gegenwärtige Zahl von vier Millionen von funktionalem Analphabetismus betroffener Menschen in Deutschland keine Überschätzung der Problematik darstellt (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 39).

2.3 Genese des funktionalen Analphabetismus

Bei der Frage nach den Ursachen für die Entstehung von funktionalem Analphabetismus kann auf eine „unendliche Variationsbreite von menschlichen Schicksalen verwiesen werden“ (Wagner & Schneider 2008, S. 53) und obgleich die konkreten biographischen Erfahrungen immer individuell sind, „zeigen sich bei allen Betroffenen in eindrucklicher Weise vergleichbare Grundmuster“ (ebd.). So wurde in zahlreichen qualitativen Interviews mit Betroffenen, trotz der Individualität jeder einzelnen Lebens- und Lerngeschichte, ein ähnliches multifaktorales Bedingungsgefüge, bestehend aus gesellschaftlichen, familiären, schulischen und individuellen Faktoren bei den Interviewten vorgefunden (vgl. Füssenich 1993, S. 60). Im Folgenden sollen diese Faktoren differenzierter dargestellt werden.

2.3.1 Familiäre Sozialisation

2.3.1.1 Situation innerhalb der Familie

Vom funktionalen Analphabetismus betroffene Personen berichten häufig über schwierigen Familienverhältnissen und typischen Situationen, die sie in ihrer Kindheit erlebt haben. Dazu gehören unter anderem eine gleichgültige und desinteressierte Haltung ihrer Eltern ihnen gegenüber, (emotionale) Vernachlässigung, Ablehnung und Entmutigung der eigenen Person, instabile, nichttragfähige Beziehungsstrukturen oder negativen Kommunikationserfahrungen (vgl. Döbert 1997, S. 5). Für Jaehn- Niesert (1994) beinhaltet funktionaler Analphabetismus damit nicht nur eine Schriftsprachlosigkeit, sondern immer auch eine Beziehungsstörung (vgl. Jaehn- Niesert 1994, S. 64). Schleifer (2005) fasst diese negativen Erfahrungen auch unter dem Begriff der Adressabilität zusammen, wobei es sich dabei um „eine systemtheoretisch

formulierte Extension der Bindungstheorie“ (Wagner & Schneider 2008, S. 49) handelt. Ausgangspunkt für die Ausführungen zu seiner Theorie der Adressabilität war dabei die Hypothese, „dass es Sinn macht, zumindest bei einer großen Gruppe von als ‚lernbehindert‘ geltenden Kindern und Jugendlichen deren ‚Lernbehinderung‘ als aktive Lernvermeidung im Sinne eines Problemlöseverhaltens zu verstehen“ (Schleiffer 2005, S. 339). Nach Schleifer (2005) liegt der Grund für die Ausbildung dieses Verhaltens in der unzureichenden Entwicklung von stabilen Beziehungen und der damit verbundenen mangelnden Qualität der Bindungsstrukturen innerhalb einer Familie (vgl. ebd., S. 351). Egloff (2008) führt dazu aus:

Wer als Kind [...] die Erfahrung gemacht hat, keine sichere Ansprache durch eine zentrale Bezugsperson gehabt zu haben, sich selbst folglich als eine Person ohne ‚sichere Adresse‘, als nicht an Interaktion beteiligt und damit als unwichtig wahrnimmt, kann darauf mit einem allgemeinen und eben auch das Lernen betreffenden Rückzug und einer Art sozialen Selbstausschluss ‚reagieren‘, die sich dann als erlerntes Muster beibehalten, im Erwachsenenalter in einem mehr oder weniger stark beschädigten Selbstkonzept äußern können (Egloff 2008, S. 65).

Schleifer (2005) bietet damit einen neuen Erklärungsansatz für den nicht stattfindenden Lese- und Schreiblernprozess von funktionalem Analphabetismus betroffener Menschen (vgl. ebd., S. 65).

Weiterhin berichten Betroffene auch über verstärkten Alkoholkonsum ihrer Eltern, körperliche und seelische Gewalterfahrungen, häufige Krankheiten und sozioökonomisch unsichere Verhältnisse (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 720; Döbert & Hubertus 2000, S. 44). Zudem galten viele der Betroffenen innerhalb einer meist großen Geschwisterreihe als „schwarzes Schaf“ der Familie (vgl. Füssenich 1999, S. 185).

Diese Bündelung von negativen Entwicklungsbedingungen und Erfahrungen aus der Primärsozialisation führen zu massiven psychosozialen Belastungen des (Schul-) Kindes sowie zu schul- und damit lernungünstigen Voraussetzungen. Die Folgen für die betroffenen Kinder sind fatal, ihr Neugier- und Forschungsverhalten wird langfristig unterbrochen, eine gesunde Ich- Entwicklung und der Aufbau ihres Selbstbewusstseins werden blockiert und kommunikative sowie soziale Fertigkeiten werden unterdrückt (vgl. Döbert 1997, S. 5). Neben dem Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls ist auch das Vertrauen in ihre eigenen (Leistungs-) Fähigkeiten häufig unterentwickelt (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 720). Dies ist eine der Hauptursachen dafür, dass die betroffenen Kinder kaum Möglichkeiten haben, „eine auf Selbstvertrauen basierende positive Lerngeschichte zu entwickeln“ (Füssenich 1993, S. 60). Häufig handelt es sich

zudem bei den betreffenden Eltern ebenfalls um Menschen, die nur unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen besitzen und somit aufgrund ihrer eigenen Probleme keine ausreichende Stütze für ihre Kinder sein können (vgl. ebd., S. 61). Durch diese fehlende Unterstützung zeigen viele Betroffene bereits im Kleinkindalter erste Verhaltensauffälligkeiten und werden mit einem geringen Selbstwertgefühl und unzureichenden Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten eingeschult (vgl. Füssenich 1999, S. 185). An dieser Stelle wird das Problem der Bildungsweitergabe bzw. der „sozialen Vererbbarkeit“ von Illiteralität deutlich. Die Wahrscheinlichkeit „Analphabet“ oder „Analphabetin“ zu werden ist für Kinder aus weniger privilegierten Milieus ungleich höher als in privilegierten. Funktionaler Analphabetismus ist daher auch soziostrukturell bedingt (vgl. apfe 2007, S. 17; Klicpera & Gasteigner- Klicpera 1995, S. 236 ff.). So weisen sämtliche relevante Bildungsstudien, ob PISA, die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 2007 oder auch der Bildungsbericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Munoz darauf hin, „dass der Bildungserfolg oder -misserfolg in Deutschland mit der sozialen Herkunft der Kinder im hohen Maße korreliert“ (Döbert 2008, S. 136). Das Aufwachsen und das Leben in unterprivilegierten Lebenslagen hat somit starke Auswirkungen auf die Entstehung von funktionalen Analphabetismus in der jeweiligen Gesellschaft (vgl. Wagner 2008b, S. 23).

2.3.1.2 Lesesozialisation innerhalb in der Familie

Neben diesen oben beschriebenen Familien, in denen problematische Sozialisationsbedingungen für die betreffenden Kinder und Jugendlichen vorherrschen, gibt es aber auch zahlreiche intakte Familien, in denen Bildung und Literalität keine oder eine nur untergeordnete Rolle spielen (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 45). Ob ein Kind erfolgreich Lesen lernt, hängt jedoch in nicht unerheblichem Maße davon ab, ob es in einem literaturnahen oder einem literaturfernen Elternhaus aufwächst (vgl. Kretschmann et al. 1990, S. 26 f.). Nach Korte (2007) sind Lesefähigkeit und Leseverständnis nur zu 20% angeboren und hängen „im Wesentlichen von elterlichen Einflüssen ab und weniger von der Schule“ (Korte 2007, S. 63). So können Kinder aus bildungsfernen Familien, welche nie lesende Erwachsene erleben, keine Neugier und kein Interesse für das gedruckte Wort entwickeln, was ihre Motivation für den Schriftspracherwerb immens beeinflussen kann (vgl. Röhner- Münch 2007, S. 123). Die Lesesozialisation von Kindern beginnt daher bereits lange vor ihrer Alphabetisierung in der Schule. Dabei stellt die Familie nicht nur die früheste, sondern auch die effektivste Instanz der Lesesozialisation dar. Wichtige Faktoren, um diese bestmöglich zu fördern,

sind z.B. der Buchbesitz einer Familie, die allgemeine Unterstützung des Lesens, die Lesehäufigkeit der Eltern oder die Anzahl von Buchgeschenken sowie die Nutzung von Bibliotheken. Ferner gilt die Häufigkeit des Vorlesens als ein weiterer Aspekt, welcher die Qualität der familiären Lesesozialisation bestimmt (vgl. Hurrelmann 2004, S. 45 ff.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das familiäre Umfeld eines Kindes zum Faktor für die Entwicklung von funktionalem Analphabetismus werden kann, da es mit seinen Rahmenbedingungen die Grundlagen für die weitere Entwicklung eines jeden Kindes bildet und sowohl dessen kognitive als auch die motivationalen Lernvoraussetzungen in einem hohen Maße beeinflusst (vgl. Klicpera & Gasteigner-Klicpera 1995, S. 235). Die familiären Ausgangs- und Rahmenbedingungen sind jedoch nur Teilelemente eines Prozesses, „am dem weitere schulische, individuelle und gesellschaftliche Faktoren beteiligt sind“ (Nickel 2007, S. 34), welche im Folgenden näher skizziert werden.

2.3.2 Schulische Sozialisation

Diese oben formulierten Darstellungen sollen jedoch kein durchweg negatives Bild der Familien zeichnen. Neben einigen Eltern, die sich wenig bis gar nicht um das schulische Vorankommen ihrer Kinder sorgen, gibt es viele Eltern, die sehr um deren Ausbildung bemüht sind. Nach Erfahrungsberichten des „ALPHA- TELEFONS“ des BVAG rufen in den letzten Jahren verstärkt besorgte Eltern an, die nicht mehr wissen, wie sie mit den Schulproblemen ihrer Kinder umgehen sollen. Häufig erhalten sie von Seiten der Schulen lediglich den Hinweis, es doch einmal mit externer Nachhilfe und mehr häuslichem Fleiß zu versuchen. Diese mangelnde Unterstützungsbereitschaft und eine über einen längeren Zeitraum andauernde, angespannte Situation, welche von fortwährenden schulischen Misserfolgen des Kindes geprägt ist, kann einen gesamtfamiliären Leidensprozess auslösen (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 46 f.).

Ein weiterer erschwerender Faktor ist die paradoxe Annahme, dass trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Förderbedingungen im Elternhaus alle Kinder einer Klasse dazu in der Lage sind, unter Verwendung einheitlicher Lernmethoden, in der gleichen Zeit denselben Lernstand zu erreichen. „Dieses Prinzip basiert auf der Vorstellung, daß alle Kinder eines Jahrgangs mehr oder weniger über die gleichen Fähigkeiten verfügen“ (Kretschmann et al. 1990, S. 30). Zu Beginn des Lese- und Schreibunterrichts wird dementsprechend auf die unterschiedlichen

Entwicklungsstände der einzelnen Kinder kaum Rücksicht genommen bzw. ist dies im Rahmen der häufig sehr großen Klassen auch kaum möglich. Kretschmann et al. (1900) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „mangelnden Passung“ (Kretschmann et al. 1990, S. 25) des Unterrichts. Unter dem Begriff der Passung subsumieren sie Lernangebote, die an den Vorkenntnissen der Kinder anknüpfen und sich an deren bisher gemachten Lernerfahrungen und Interessen orientieren. Für sie sind optimale Bedingungen für das Lernen erst dann gegeben, „wenn die Lernangebote innerhalb des Denk- und Interessenhorizontes der Lernenden liegen, dabei aber durch ‚leichtgradige Überforderung‘ eine Herausforderung für eigene Lernanstrengungen sind“ (ebd.).

Damit verbunden ist ein weiterer Aspekt, welcher die Selbstwertentwicklung der betroffenen Schüler und Schülerinnen massiv hemmen kann, der Prozess der Zuschreibung. Häufig werden die Ursachen für Lernprobleme nicht in den Unterrichtsmethoden oder in mangelnden Kompetenzen der Lehrkräfte gesehen, sondern allein den betroffenen Kindern zugeschrieben und damit individualisiert. Lernprobleme werden infolge dessen auf einen Defekt, eine Behinderung (Lernbehinderung) oder eine Entwicklungsverzögerung zurückgeführt und die „Schuld an ihrem Versagen“ damit an die betreffenden Schüler und Schülerinnen zurückgegeben. Kinder, die durch das vorgegebene Tempo überfordert werden, gelten, wenn ihre Probleme erkannt werden, als „gestört“ oder „schwach“. Darüber hinaus erleben sie sich nicht selten auch selbst als „Versager“ (Kretschmann et al. 1990, S. 30; Klicpera & Gasteigner- Klicpera 1995, S. 244).

Betroffene Kinder, die durch das eben dargestellte Ursachengeflecht die von ihnen erwarteten Leistungen nicht erbringen können und damit aus der Norm fallen, machen schnell erste Erfahrungen, dass sie mit ihren Mitschülern nicht mithalten können und werden daraufhin diskriminiert. Durch diese negativen Schulerfahrungen, wie Leistungsdruck, Angst, Ablehnung oder Aussonderung, manifestiert sich die bereits vor ihrem Schuleintritt in ihrer Familie erworbene, negative Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und damit verbunden der eigenen Person (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 720). Kretschmann et al. (1990) sprechen in diesem Fall von „erlernter Hilflosigkeit“ infolge der oben beschriebenen „fehlenden Passung“ zwischen den Denkprozessen und Interessen des Kindes sowie dem Lerntempo, den Lerninhalten und der Attraktivität des Angebotes (vgl. Kretschmann et al. 1900, S. 35).

Nickel (2002) beschreibt weiterhin typische Erfahrungen, welche durch die betroffenen Schüler gemacht werden:

- große Klassen, häufiger Schul- oder Lehrerwechsel
- ‚Verschieben‘ zu ‚geeigneten‘ Sonderschul- oder Fördereinrichtungen (wirkt verunsichernd, demotivierend, zerstört Bindungen und Beziehungen)
- Schule oder Bildungsmaßnahmen werden durchgängig als negativ erinnert
- Das Gefühl, aufgegeben worden zu sein
- Nicht wissen, wozu man Lesen und Schreiben lernen soll
- ‚Überlebensstrategien‘: Schwänzen, Trotz oder Aggression (vgl. Nickel, 2002, S. 4)

Füssenich (1995) sieht weiterhin in der Organisation des deutschen Schulsystems ein strukturelles Problem. Nach ihrer Auffassung ist der funktionale Analphabetismus in Deutschland darauf zurückzuführen, „daß ein bestimmter Prozentsatz an Menschen schon in den ersten beiden Schuljahren durch das Sieb der schulischen Ausbildung fällt und keine reale Chance mehr erhält, sich notwendiges Wissen anzueignen, und somit keine Möglichkeit hat, an den weiteren schulischen und außerschulischen Aus- und Fortbildungsangeboten teilzunehmen“ (Füssenich 1995, S. 133). Dies hat zur Folge, dass Kinder, die in den ersten beiden Schuljahren noch nicht Lesen und Schreiben gelernt haben, während ihrer weiteren Schulzeit keine Option mehr besitzen, diese Fähigkeiten nachzuholen, da in den Lehrplänen der nächsten Schuljahre Lese- und Schreibkompetenzen vorausgesetzt werden (vgl. Füssenich 1995, S. 133). Auch im sächsischen Grundschullehrplan ist festgelegt, „das die Grundlagen für das Verstehen und Verwenden der Schriftsprache am Ende der Klassenstufe 2 erreicht sein sollen“ (apfe 2007, S. 24). Zu dieser Tatsache kommt erschwerend hinzu, dass „Die wenigsten Lehrer/innen, die z.B. in der Hauptschule bei einem Siebtklässler feststellen, dass er unzureichend lesen und schreiben kann, [...] [dazu Ada] in der Lage [sind AdA], eine angemessene Förderung bzw. einen Neuanfang zu konzipieren“ (Löffler 2007a, S. 115). Gründe dafür sieht Löffler (2007) zum einen in der Organisation der Institution Schule, gekennzeichnet durch Zeitmangel und zum anderen in den mangelnden Kompetenzen der verantwortlichen Lehrkräfte (vgl. ebd.). Durch diese strukturellen Probleme ist eine leidvolle Schulzeit für diese Kinder oft vorprogrammiert. Döbert (2008) führt dazu an, „Solange Lese- und Schreibprobleme in der Schule ein Tabu bleiben, solange wird Jahr für Jahr die Risikogruppe funktionaler Analphabeten mit Nachwuchs versorgt“ (Döbert 2008, S. 137).

Unter Berücksichtigung dieser Ausführungen erweist sich die Annahme, Analphabetismus durch die Einführung der Schulpflicht gänzlich beseitigen zu können, als ein Trugschluss. Allein die Tatsache zehn Pflichtschuljahre geleistet oder „abgesessen“ zu haben, sagt noch nichts über die Qualität des Lernstandes eines Schüler aus (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 42). Gerade im Hinblick auf die rund 80.000

Schüler, welche jedes Jahre die Schule ohne einen Abschluss erworben zu haben, verlassen wird deutlich, dass die Schulpflicht eine rein quantitative Größe beschreibt (vgl. Döbert 2008, S. 134).

An dieser Stelle möchte ich zur Relativierung der oben zusammengetragenen Informationen einen Erfahrungsbericht einer Grundschullehrerin, welche von der Arbeit mit Kindern mit besonderen Förderbedarf berichtet, zitieren, der mich persönlich sehr berührt und zum Nachdenken angeregt hat.

Wir haben täglich mit Lernproblemen zu tun, aber wir sind ratlos. [...]. Was uns auch sorgen macht, ist die Wohlstandsverwahrlosung. Manche Kinder haben alles, den Gameboy, Süßigkeiten im Überfluss, ein Kinderzimmer mit Video und Computer, Reisen in die exotischsten Ecken der Welt, aber was ihnen fehlt sind Eltern, die Zeit für sie haben. Ruhelosigkeit und Stress, das ganze Überangebot fördert Unkonzentriertheit, Oberflächlichkeit und Unruhe bei den Kindern. [...]. Was wir im Schulalltag erleben, ist emotionale Verwahrlosung bei materieller Überversorgung. [...]. Schule ist eigentlich nur noch ein unattraktives Muss im Dschungel der Attraktionen. Und gleichzeitig sollen wir das alles auffangen und, ach ja, unterrichten sollen wir ja auch (Döbert & Hubertus 2000, S. 51).

Anhand dieses kurzen Ausschnitts aus dem Schulalltag wird deutlich, dass weder der familiäre noch der schulische Erlebensbereich der Kinder von einander zu trennen sind und sich beide gegenseitig in hohem Maße beeinflussen. Innerhalb der Ursachendiskussion des funktionalen Analphabetismus kann dabei die alleinige „Schuld“ keiner Seite „zugeschoben“ werden. Dennoch sei nochmals darauf hingewiesen, dass der Lebensraum Schule, mit seinen nicht immer optimal an die Bedürfnisse der Schüler angepassten Ansprüchen und Methoden, Schulversagen mitproduziert und anschließend dieses Versagen individualisiert, was die betroffenen Schüler und Schülerinnen von neuen Lernerfolgen und selbstwertsteigernden Erfahrungen abschneidet. „Wer schon zu Beginn der Schulzeit nicht mithalten kann, hat kaum Aussicht auf eine erfolgreiche Bildungsbiographie“ (Döbert 2008, S. 136). Um der Entstehung von Analphabetismus vorzubeugen, müsste daher das Schulsystem seinen Fokus auf die Förderung der betroffenen Kinder anstatt auf deren Aussonderung richten, denn das Recht auf Bildung allein, garantiert nicht, dass dieses auch gleichberechtigt wahrgenommen werden kann (vgl. ebd., S. 136 f.).

2.3.3 Einfluss des Selbstbildes auf die Verfestigung von Analphabetismus

Diese eben dargestellten lernungünstigen Erfahrungen wirken sich nachhaltig auf die Entwicklung eines negativen Selbstkonzeptes aus (vgl. Nickel 2002, S. 6). „Das Selbstkonzept kann als subjektives Bild der eigenen Person bzw. subjektive Theorie

über die eigene Person oder Summe selbstgezogener Einschätzungen bezeichnet werden. Die ebenfalls subjektive Bewertung des Bildes konstituiert das Selbstwertgefühl“ (Schütz 2003, S. 4). Das Selbstwertkonzept setzt sich aus Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie sozialen Vergleichsprozessen zusammen (vgl. Schütz 2003, S. 58 f.) und wird in der „Auseinandersetzung mit relevanten anderen erworben“ (Wagner & Schneider 2008, S. 55). Die Entwicklung eines negativen Selbstbildes wird für die vom funktionalen Analphabetismus Betroffenen besonders durch die stetig steigende hohe gesellschaftliche Bewertung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten beeinflusst, da diese mit einer Abwertung von lese- und schreibunkundigen Menschen einhergeht. Dabei wird die „negative Typisierung des Merkmals ‚sehr geringe Rechtschreibleistung‘“ (Nickel 2002, S. 6) auf die gesamte Person übertragen, was mit weiteren negativen Zuschreibungen verbunden ist. Nach Nickel (2002) verfestigen sich die Lernprobleme der Betroffenen im Wesentlichen als Selbstbildproblem. D.h. das „negative Selbstkonzept funktionaler Analphabeten geht einher mit dem Verlust der Selbstwirksamkeit (Bandura), also des eigenen, wirksamen Handelns“ (Nickel 2002, S. 6). Das bedeutet, dass sich die Betroffenen als „Objekt, als abhängig vom Willen und Tun anderer sehen“ (Vogel 2008, S. 209). Die Folge dieser Entwicklung ist der Verlust des Selbstvertrauens der Betroffenen, sodass sie zukünftig versuchen werden, sich schriftsprachlichen Anforderungen zu entziehen, da sie sich nicht zutrauen auf diesem Gebiet erfolgreich zu sein (vgl. Nickel 2002, S. 6). Haben Personen also erst einmal den Eindruck gewonnen, die an sie gestellten spezifischen Anforderungen prinzipiell nicht erfüllen zu können, so reagieren sie darauf „nach ihren momentanen Fähigkeiten im Rahmen ihrer Erfahrungen“ (Wagner & Eulenberger 2008, S. 32). Mit diesem Handeln verfolgen sie nicht mehr das Ziel Erfolg zu haben, sondern Misserfolge zu vermeiden (Misserfolgsorientierung). Diese verringerte Erfolgserwartung von Personen mit einem geringen Selbstwert lässt die Betroffenen häufig bereits scheitern, bevor sie eine adäquate Lösungsstrategie entwickeln können. Erhalten betroffene Kinder im Elternhaus oder in der Schule demnach keine geeigneten Hilfen zum Aufbau passender Lösungsstrategien, kann das Ergebnis eine „erlernte Hilflosigkeit“ sein (vgl. Nickel 2002, S. 6). Seligman (1995) liefert mit seinem Konzept der „erlernten Hilflosigkeit“ ein geeignetes Erklärungsmodell für dieses Verhalten. Grundstein seiner Theorie ist dabei die Annahme, dass Menschen, die häufig mit Konsequenzen konfrontiert werden, welche völlig unabhängig von ihrer Reaktion sind, lernen, dass die Konsequenzen unabhängig von ihrer eigenen Reaktion sind. Beeinflusst durch diese Erfahrungen,

gehen sie auch zukünftig davon aus, dass ihr Handeln keinen Einfluss hat (vgl. Seligman 1995, S. 42 ff.). „Diese Erwartung ist die ursächliche Begründung für die motivationalen, kognitiven und emotionalen Störungen, die Hilflosigkeit begleiten“ (ebd., S. 44). D. h. wenn Individuen regelmäßig erleben, dass ihr Handeln ohne Wirkung bleibt, verändern sie mit Dauer dieses Zustandes ihr Verhalten. Dies hat zur Folge, dass ihr Aktivitätsniveau sinkt und sie zunehmend unmotiviert und damit untätig werden. Die Betroffenen erleben sich selbst als unfähig, etwas bewirken zu können, trauen sich nichts mehr zu und weisen ein verschlechtertes Problemlösungsverhalten auf (vgl. Kretschmann et al. 1990, S. 36). Gelegentliche Erfolge werden als Zufall interpretiert und Misserfolge intrapersonal, also mit dem Versagen der gesamten Person, erklärt (vgl. Nickel 2002, S. 6). Das bedeutet, je intensiver sich ein Mensch als „Versager und Versagerin“ wahrnimmt, umso nachhaltiger wird sein weiteres Lernverhalten blockiert. Hat sich dieses negative Selbstkonzept erst einmal etabliert, haben die Betroffenen das Bedürfnis, ihr Bild von sich selbst weiterhin aufrecht zu erhalten. Ihre Misserfolgsorientierung kann daher als Suche nach ihren bisher gemachten (Lern-) Erfahrungen verstanden werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann dieses tief in den Betroffenen verwurzelte und teilweise über viele Jahre hinweg entwickelte, negative Selbstkonzept als einer der Hauptfaktoren für die, bis weit in das Erwachsenenalter hineinreichende, Entstehung und Aufrechterhaltung des funktionalen Analphabetismus verstanden werden.

2.3.4 *Organische Störungen*

Die Frage, inwieweit organische Ursachen für die Entwicklung von funktionalem Analphabetismus verantwortlich sind, wird bis heute noch sehr kontrovers diskutiert. Bereits 1990 wiesen Kretschmann et al. (1990) darauf hin, dass weder Blind- noch Taubheit Menschen daran hindern können, Lesen und Schreiben zu erlernen. Voraussetzung dafür sei jedoch eine methodische Herangehensweise, die diesen Einschränkungen Rechnung trägt. In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass „bei einem organisch und intellektuell vollkommen normal entwickelten Kind Lernversagen [produziert werden kann AdA], wenn die Lernangebote das Kind überfordern und dem Entwicklungsstand des Kindes nicht angepaßt sind“ (Kretschmann et al. 1990, S. 24). Die Annahme, hirnorganische Störungen würden für die Herausbildung von Teilleistungsstörungen, wie z.B. Legasthenie eine Rolle spielen, werden im Folgenden eher kritisch betrachtet, da dies

den Betroffenen suggerieren könnte, dass die Gründe für ihr schulisches Versagen wieder allein bei ihnen liegen. Die Anteile des familiären Umfeldes sowie der Schulen würden dabei unterschlagen. Es handelt sich bei dem Begriff der Legasthenie „um eine zwar überflüssige, aber letztlich zulässige Begriffsverdopplung“ (ebd., S. 25), die als alleiniges Erklärungsmodell jedoch nicht ausreicht (vgl. ebd.). Nach Kretschmann (2002) tragen zum Erfolg bzw. zum Misserfolg von Kindern beim Schriftspracherwerb nicht nur personale Bedingungen (z.B. körperliche und seelische Merkmale), sondern auch Bedingungen im schulischen und privaten Umfeld bei (vgl. Kretschmann 2002, S. 2).

Dennoch wurde in Untersuchungen ein Zusammenhang von Lese- und Schreibschwierigkeiten mit einer Sprachentwicklungsstörung betroffener Kinder festgestellt (vgl. Klicpera & Gasteigner- Klicpera 1995, S. 254 ff.). Mann (2001) verweist zudem darauf, dass ebenfalls „einige neuroanale Erkrankungen, wie z. B. manche Epilepsieformen oder perinatale Schädigungen das Lesen- und Schreibenlernen deutlich erschweren“ (Mann 2001, S. 183) können. Forschungen haben in den letzten Jahren ergeben, „dass eine gering ausgeprägte phonologische Bewusstheit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb nach sich ziehen kann“ (Hubertus & Nickel 2006, S. 720). Bei der phonologischen Bewusstheit handelt es sich um die Fähigkeit, von der eigentlichen Wortbedeutung abzusehen und sich allein der Wortform in ihren Lautbestandteilen zuwenden zu können. Dieser Vorgang wird auch als Dekontextualisierung bezeichnet (vgl. Röhner- Münch 2007, S. 122). Das phonologische Bewusstsein ist notwendig, „um das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache zu handhaben“ (Rustad 2007, S. 116). Dennoch ist es bis heute nicht gelungen, Analphabetismus durch Funktionsstörungen des Lesezentrums im Gehirn zu erklären. Weiterhin ist immer noch unklar, inwieweit Erbfaktoren und der Aufbau des Gehirns die Lese- und Schreibfähigkeit eines Menschen beeinflussen (vgl. ebd., S. 112). Nach aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen sollen jedoch die Erfahrungen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht, einen stärkeren Einfluss auf die Entwicklung des neuronalen Netzes haben, als bisher angenommen (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 720). Nach dem systemischentwicklungsökologischen Ansatz wird heute zudem davon ausgegangen, „dass intrapersonelle Anlagen maßgeblich durch psychosoziale Lebenserfahrungen modifiziert werden“ (ebd., S. 720).

2.3.5 *Gestiegene gesellschaftliche Anforderungen*

Der gesellschaftliche und industrielle Wandel der letzten Jahre hat dazu geführt, dass elektronische Datenverarbeitung und Automatisierung in fast allen Arbeitsbereichen Einzug gehalten haben (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 54). Mit dieser Entwicklung haben sich auch die schriftsprachlichen Anforderungen erhöht. Von jedem Bürger wird heute erwartet, die funktionalen Anforderungen, die an ihn gestellt werden, zu erfüllen (vgl. Füssenich 1999, S. 183). Bereits 1987 stellte Giese (1987) fest, dass die gravierenden strukturellen Veränderungen der Kommunikation für von funktionalem Analphabetismus betroffene Menschen besonders folgenreich sind. Damalige Fachkräfte wurden mehr und mehr durch Maschinen ersetzt und waren gezwungen, neue Handlungsstrukturen zu entwickeln, um mit diesen Maschinen kommunizieren zu können. Aber auch im Alltag verschwanden durch Fahrkartenautomaten und Bankterminals ganze Bereiche der „alltäglichen >Kultur der Mündlichkeit<“ (Giese 1987, S. 264 f. zit. nach Döbert & Hubertus 2000, S. 18).

In Zeiten einer hohen Arbeitslosigkeit besteht für Arbeitgeber die Möglichkeit, aus einer höheren Bewerberzahl auszuwählen und damit die inhaltlichen und formalen Qualifikationsanforderungen an diese zu erhöhen (vgl. Hirschberger 2008, S. 126). Einen Computer bedienen zu können, gehört seit einigen Jahren zu den grundlegenden Voraussetzungen für viele Berufszweige. Kaum eine Berufsgruppe kommt heute ohne Dienstpläne, E-Mails oder die Nutzung von Tabellen- und Grafikprogrammen aus. Das Lesen und Schreiben von Berichten, Protokollen oder Bestellungen gehört heute meist zum beruflichen Alltag (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 54). Besonders die Anforderungen in den technischen Bereichen haben sich seither quantitativ und qualitativ gestiegen. Für die Nutzung eines Computers oder des Internets sind heute andere Lesetechniken erforderlich, als das bei dem Lesen von Büchern der Fall ist. Das Suchen und Erlesen von Informationen aus dem Internet erfordert ein schnelles Lesen und die Fähigkeit, unter der großen Anzahl an möglichen Links nicht den Überblick zu verlieren (vgl. ebd., S. 22). Die zunehmende Technisierung des Arbeits- und Wirtschaftslebens führt zu immer komplexeren Arbeitsprozessen, welche hohe innovative Leistungen und wachsende Kompetenzen auf Seiten der Arbeitnehmer voraussetzen und immer stärker einfordern (vgl. Hirschberger 2008, S. 125). Selbst bei einfachen beruflichen Tätigkeiten reicht es heute keineswegs mehr aus, lediglich einmal angelernt zu werden. Vielmehr müssen in diesen Bereichen tätige Menschen ihre bereits erworbenen Kompetenzen ständig aktualisieren, weiter entfalten und durch neu

angeeignete Fähigkeiten ergänzen (vgl. Abraham & Thielen 2008, S. 78). Ein hoher Bildungsstand und insbesondere das sichere Beherrschen der Schriftsprache stellt somit die Grundvoraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt und letztendlich in die gesamte Gesellschaft dar (vgl. Wagner 2007, S. 106). Dies setzt eine für Menschen mit geringeren schriftsprachlichen Kompetenzen gefährliche Dynamik in Gang, denn je höher die Anforderungen sind, die an sie gestellt werden, „desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, zum funktionalen Analphabeten und gesellschaftlich ausgegliedert zu werden“ (Döbert & Hubertus 2000, S. 55). Döbert und Hubertus (2000) fassen diese Entwicklung wie folgt zusammen:

Wenn sich die Anforderungen in Bezug auf die Schriftsprachbeherrschung innerhalb weniger Jahrzehnte erhöhen, kann es passieren, dass jemand zu Beginn seiner Berufstätigkeit zwar noch über ausreichende Fähigkeiten verfügt, die schriftsprachlichen Anforderungen der Arbeitswelt zu bewältigen. Aber schließlich reichen die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr aus. Der gesellschaftliche Wandel wird so zu einer Ursache von funktionalem Analphabetismus (Döbert & Hubertus 2000, S. 22).

Dieser Trend wird sich in den nächsten Jahren nicht verlangsamen. Nach Wagner (2008) gewinnt die Wissensgesellschaft mit der zunehmenden Globalisierung des Wissens immer mehr an Kontur. Damit einhergehend vollzieht sich „eine radikale Neubewertung gesellschaftlicher *und* individueller Ressourcen“ (Wagner 2008a, S. 15). Folglich wird der erforderliche Grad der Alphabetisierung von Menschen und der Unterstützungsbedarf von „funktionalen Analphabeten“ und „Analphabetinnen“ in den nächsten Jahren mit der zunehmenden Weiterentwicklung der modernen Wissensgesellschaft steigen (vgl. ebd., S. 21).

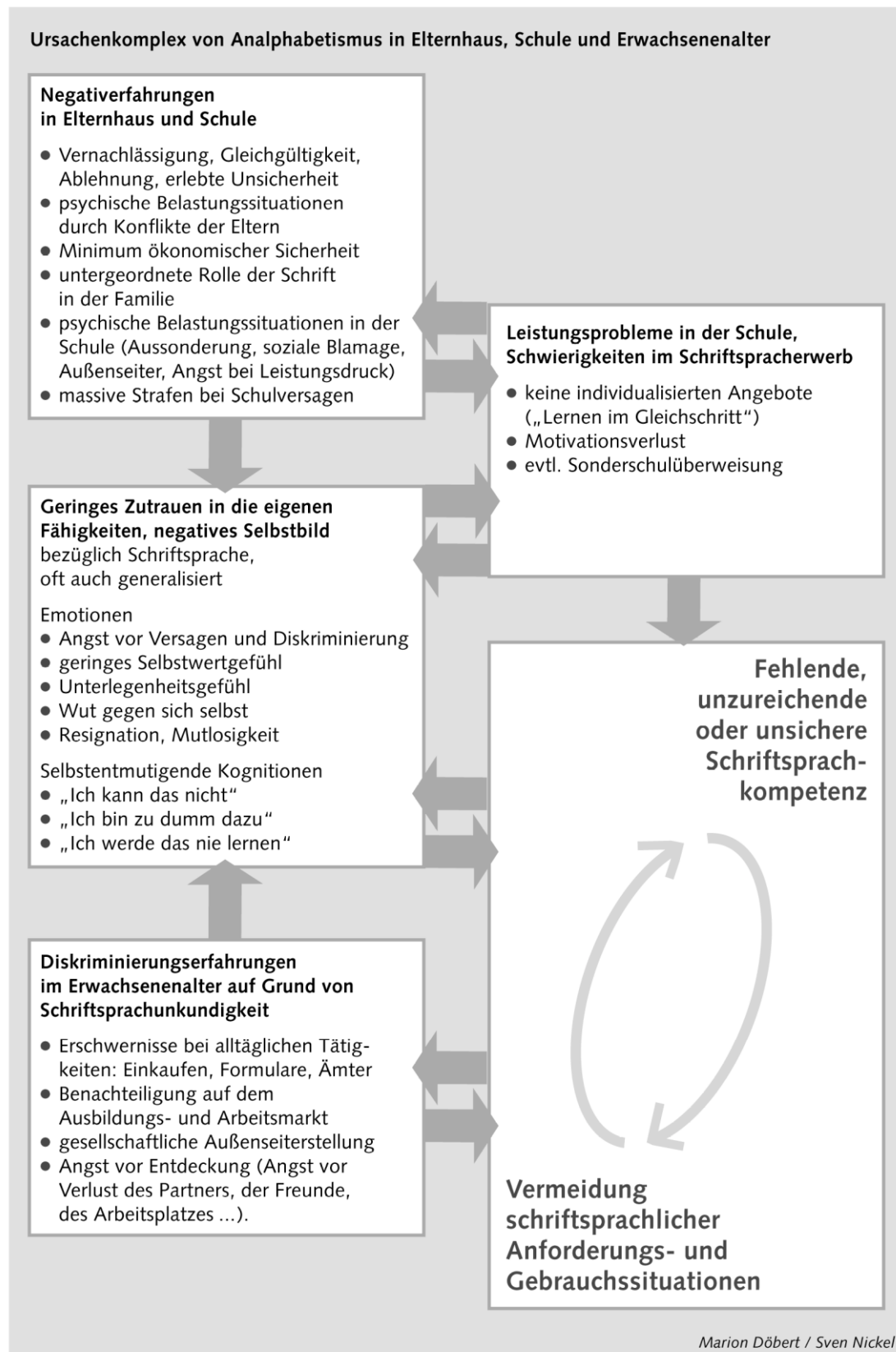
2.3.6 Zusammenfassung

Wie bereits ausführlich geschildert, sind die Ursachen und Hintergründe für die Entstehungen von funktionalem Analphabetismus multifaktoral (bestehend aus gesellschaftlichen, familiären, schulischen und individuellen Faktoren). Darüber hinaus bedingen sich diese in gegenseitiger Wechselwirkung (vgl. Nickel 2007, S. 35), wobei noch darauf verwiesen sei, dass sie in jedem Einzelfall unterschiedlich stark ausgeprägt sein können und keineswegs automatisch zum Analphabetismus führen müssen (vgl. Egloff 2007, S. 75). Dennoch berichten lese- und schreibunkundige Erwachsene in Untersuchungen häufig davon, dass sie ähnliche Lernentwicklungen und Verhaltensweisen, sowohl bei ihren Eltern als auch bei ihren Kindern beobachtet haben. Funktionaler Analphabetismus ist somit als soziales Problem „vererbbar“ (vgl. Nickel

2002, S. 6) und kann als Folge einer erlernten Lernverweigerung und einer negativen Lernkarriere verstanden werden (vgl. Wagner & Schneider 2008, S. 62).

Um abschließend nochmals einen Überblick über den Ursachenkomplex von Analphabetismus zu geben, möchte ich an dieser Stelle eine von Döbert und Nickel (2000) entwickelte Grafik anführen, welche eine letzte zusammenfassende Übersicht darstellen soll.

Abbildung 1: Individualtheoretische Genese des funktionalen Analphabetismus (Döbert & Hubertus 2000, S. 52)



2.4 Lebenssituation „funktionaler Analphabeten“

„Ich habe so oft die Erfahrung gemacht. Sobald du die Wahrheit sagst und etwas erzählst, will keiner mehr etwas von dir wissen. Und deswegen ziehe ich mich lieber zurück.“
(apfe 2007, S. 19)

Die Schule verlassen lese- und schreibunkundige Erwachsene häufig ohne Abschluss. War es ihnen jedoch vor 20 oder 30 Jahren noch möglich, eine Anstellung als Hilfsarbeiter zu finden, sehen sie sich heute mit einer veränderten Arbeitsmarktlage konfrontiert. Durch die gestiegenen schriftsprachlichen Anforderungen in vielen Berufszweigen ist es für die Betroffenen ungleich schwieriger geworden, Arbeit zu finden. Geringe Lese- und Schreibkompetenzen belasten jedoch nicht nur ihre Arbeitssuche, sondern auch ihr Privatleben und ziehen umfangreiche soziale Probleme nach sich. Aus Angst „enttarnt“ zu werden, verstecken sie ihren „Makel“ vor ihren Freunden und sogar vor ihrer Familie (vgl. Hubertus & Nickel 2006; S. 722; Nickel 2002, S. 8). Häufig verheimlichen Betroffene selbst innerhalb ihrer Partnerschaften ihr Problem und öffnen sich erst, wenn sie davon überzeugt sind, dass diese Beziehung von Dauer sein wird (vgl. Egloff 1997, S. 158). Nicht wenige flüchten aus Angst vor Stigmatisierung und dem damit verbunden psychischen Druck in eine gesellschaftliche Anonymität bis hin zur Isolation (vgl. Nickel 2002, S. 8). Diese ständige Anspannung kann auch schwerwiegende gesundheitliche Probleme, wie Magengeschwüre oder Alkoholismus nach sich ziehen (vgl. Füssenich 1999, S. 184). „Wenn die Sicherheit einer Person auf dem Vermeiden von schriftsprachlicher Anforderungen beruht, kann der Kontakt mit Schrift eine massive Bedrohung für das eigene Sicherheitskonzept darstellen“ (Hubertus & Nickel 2006, S. 722). Daher sind die meisten gezwungen, sich zur Erledigung der nötigsten Schreibarbeiten eine „verbündete“ Person zu suchen, die ihnen bei diesen Arbeiten hilft. Solche „Bündnisse“ sind allerdings häufig mit der Entstehung von Abhängigkeit, aber auch von Co-Abhängigkeit in den Beziehungen gekennzeichnet, aus denen sich die Betroffenen meist nur schwer lösen können (vgl. Füssenich 1999, S. 184; apfe 2007, S. 20). Ferner sind diese Arrangements für manche Betroffene auch hinderlich, da sie durch die sichere Unterstützung nicht gezwungen sind, zu ihren Problemen zu stehen und deshalb nicht den Mut fassen, sich über geeignete Lernangebote zu informieren (vgl. Linde 2008, S. 120).

Um ihre mangelnden schriftsprachlichen Kompetenzen bestmöglich zu verbergen und damit der Diskreditierung ihrer Person durch ihre Mitmenschen zu entgehen, haben viele schriftsprachunkundige Erwachsene spezielle Verhaltenweisen und „Täuschungsmanöver“ entwickelt. Diese Strategien zeigen sich nicht nur darin, dass sie schriftsprachliche Anforderungen so weit wie möglich vermeiden, sondern auch darin, dass sie für die Vermeidung solcher Situationen entsprechende Ausreden entwickelt haben (vgl. Füssenich 1999, S. 184). Diese Maßnahmen der Angstbewältigung werden von Döbert- Nauert (1985) unter den Begriff des „Stigmamanagements“ (Döbert- Nauert 1985, S. 110, zit. nach Egloff 1997, S. 159) zusammengefasst und können in drei Gruppen eingeteilt werden: Vermeidungsstrategien, Orientierung ohne Schriftsprache sowie Kompensation des Defizits (vgl. Egloff 1997, S. 159).

In einer Gesellschaft, in der das Lesen und Schreiben eine elementare Bedeutung einnimmt, ist es kaum möglich, Situationen, in denen deren Anwendung gefordert wird, zu vermeiden. Dennoch gelingt es lese- und schreibunkundigen Personen immer wieder, „nicht in die Verlegenheit zu kommen, vor anderen schreiben oder lesen zu müssen“ (ebd., S. 160). Um diese Aufgabe bewerkstelligen zu können, nutzen sie zwei häufig miteinander verbundene Strategien: die der Täuschung und die der Delegation. Mit Hilfe von Täuschungsmanövern, wie „Ich habe heute leider meine Brille vergessen“, gelingt es ihnen, den Anschein der „Normalität“ weiterhin zu wahren und ihren Makel zu verheimlichen (ebd.). Zusätzlich bemühen sich die Betroffenen in der Öffentlichkeit trotz ihrer Unsicherheiten eher unauffällig zu bleiben und sind nicht selten „zwanghaft an der Aufrechterhaltung gewohnter Ordnung interessiert“ (Wagner & Schneider 2008, S. 56). Ist es ihnen jedoch nicht möglich, wichtige schriftsprachliche Aufgaben von sich zu weisen, übertragen sie diese häufig auf eine Vertrauensperson. Egloff (1997) spricht in diesem Fall von einem „Täuschungs-Delegations-Mechanismus“ (Egloff 1997, S. 160). Mit diesem ist allerdings immer auch ein Abhängigkeitsverhältnis verbunden, was für die Betroffenen eine große Belastung bedeutet, da sie ständig auf die Hilfsbereitschaft ihrer Mitmenschen angewiesen sind. Egloff (1997) weist in ihrer Untersuchung zudem darauf hin, dass selbst Vertrauenspersonen auf häufiges Bitten mit Unverständnis, Ablehnung oder Boshaftigkeit reagieren oder sich innerhalb der Beziehung als Überlegene fühlen. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, bei den Betroffenen Inferioritätsgefühle auszulösen (vgl. ebd., S. 161).

Neben diesen Vermeidungsstrategien haben Betroffene im Laufe ihres Lebens gelernt, sich auch ohne Schrift zurechtzufinden. Sie orientieren sich z.B. an bestimmten

Symbolen, einzelnen Buchstaben oder entwickeln ihre eigenen „Codes“, deren Bedeutung sich nur ihnen erschließt. Diese Vorgehensweise bildet für sie eine Art „Überlebensstrategie“ und bietet Schutz vor Entdeckung. Zusätzlich zu dieser Orientierung ohne Schriftsprachkompetenz, besitzen diese Menschen nicht selten auch eine erhöhte Merkfähigkeit und vollbringen erstaunliche Gedächtnisleistungen (vgl. apfe 2007, S. 20). Trotz dieser Bemühungen bleibt der Zugang von Menschen mit Lese- und Schreibproblemen zu Medien, wie Büchern oder Zeitungen, häufig verschlossen, weshalb sie gezwungen sind, „Wissen und Kenntnisse auf eine andere Weise zu erwerben“ (Egloff 1997, S. 163), z.B. durch ein erhöhtes Interesse an Radio und Fernsehen oder an Gesprächen mit Arbeitskollegen.

Eine dritte Möglichkeit, ihre Lese- und Schreibprobleme bzw. ihre Angst zu managen, besteht für die Betroffenen in der Kompensation ihres Defizits, indem sie sich z.B. in anderen Bereichen profilieren und so einen Ausgleich zu ihrem Makel schaffen. Dies kann u.a. durch einen erhöhten Arbeitseifer geschehen, welcher mit der Hoffnung verbunden ist, ihre Defizite würden, wenn sie sich unentbehrlich machen, nicht mehr so stark Beachtung finden. Eine andere Option besteht darin, sich verstärkt in bestimmten Gruppen oder Vereinen zu engagieren. Dies kann dazu führen, dass Betroffene trotz ihrer mannigfaltigen Problemlagen nicht immer ihr Leben lang leiden. „D.h., das Lese- und Schreibproblem muß diese Menschen nicht daran hindern, ein erfolgreiches Leben zu führen und auf andere Weise als durch das Lesen- und Schreibenlernen ein größeres Selbstbewußtsein zu erlangen“ (Egloff 1997, S. 175).

Subsumierend lässt sich festhalten, dass lese- und schreibunkundige Menschen häufig deshalb so lange unentdeckt bleiben, weil sie über mehrere Jahre hinweg eine gewisse Professionalität bei der Verbergung ihres Defizits erlangt haben. Der dabei zu Tage tretende Einfallsreichtum kann in diesem Zusammenhang durchaus als eine stolze Leistung und Ressource anerkannt werden. Leider konzentrieren sich die Betroffenen häufig stärker auf ihr Stigmanagement, als auf den Einsatz dieser Kreativität, um ihre vorhandenen schriftsprachlichen Kompetenzen einzusetzen oder zu verbessern (vgl. ebd., S. 164). Diese Situation sollte auf keinen Fall verharmlost werden, denn letztendlich verlangt das Unauffälligbleiben ständige Wachsamkeit und kann zu einer unaufhörlichen inneren Spannung führen, „die Energie von der Erreichung anderer Ziele abhält“ (apfe 2007, S. 20).

Weiterhin sei an dieser Stelle noch auf die 2003 veröffentlichte LuTA- Studie (**Lebenssituation und Technik- Ausstattung** funktionaler Analphabeten) hingewiesen. Von März bis Mai 2003 wurde von dem Projekt Alpha- Portal Literacy Learning (APOLL) die erste bundesweite Erhebung zur Lebenssituation und Technik- Ausstattung sowie zur Medienaffinität „funktionaler Analphabeten“ durchgeführt. Die ermittelten Ergebnisse wurden bei Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen erhoben und sind daher nur für die Zielgruppe der an VHS Lernenden repräsentativ (vgl. APOLL 2003, S. 3 f.; Wagner 2007, S. 100). Nach dieser Studie unterscheidet sich die Zielgruppe von Alphabetisierungskursen von der Gesamtbevölkerung durch ihre Lebenssituation. So beträgt der Anteil von Singles in der Altersgruppe der 34- bis 44- Jährigen bei Menschen mit funktionalem Analphabetismus 51%, im Gegensatz zur Gesamtbevölkerung, wo dieser Wert bei 15 bis 18% liegt (vgl. APOLL 2003, S. 5). Dieser Wert deutet darauf hin, dass doch mehr Betroffene (aus Angst entdeckt zu werden) allein leben, als bisher vermutet wird. Des Weiteren sind lese- und schreibunkundige Personen überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen. So waren 41% der Befragten arbeitssuchend (vgl. ebd., S. 6). Dies wird auch durch die Forschungsergebnisse des Projektes „PASS alpha“ unterstrichen. So gibt es „einen auffälligen Zusammenhang von unzureichender Schriftsprachkompetenz und Arbeitslosigkeit ebenso wie die Überrepräsentanz von funktionalen Analphabeten in den Maßnahmen der Berufsvorbereitung junger Menschen“ (Gintzel & Wagner 2007, S. 77). Funktionaler Analphabetismus ist daher eine häufige Ursache von Arbeitslosigkeit. Darüber hinaus manifestiert dieser „Armut und produziert tendenziell Verschuldungssituationen, Gesundheitseinschränkungen, Isolation und Ausgrenzung (Exklusion)“ (ebd.). Damit einher geht eine hohe Abhängigkeit dieser Gruppe von Sozialleistungen (vgl. ebd.)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Schriftsprachkompetenz die Zugehörigkeit und den Zugang zur Gesellschaft ermöglicht. „Sie entscheidet nach außen über Zugehörigkeit oder Ausgrenzung und nach innen über Selbstvertrauen und Identität“ (apfe 2007, S. 21). Ein Fehlen dieser Schriftsprachkompetenzen wirkt sich daher auf Existenz, Mobilität, Kommunikation, Partizipationsmöglichkeiten, Identität, sozialen Status, Sinnerfahrungen sowie auf die soziale Zugehörigkeit eines Menschen aus und beeinflusst das Leben der Betroffenen im hohen Maße (vgl. ebd., S. 21 f.). Obgleich sich einige Betroffene mit ihrer Lage gut arrangiert haben und ihre Lebensverhältnisse

nicht als belastend oder benachteiligt wahrnehmen, ist die Situation vieler Erwachsener mit unzureichenden schriftsprachlichen Kompetenzen oft durch „Exklusionsbedingtheit oder zumindest durch Exklusionsgefahr sowie unterschiedliche (Mehrfach-)Belastungen“ (Gintzel & Schneider 2007, S. 139) gekennzeichnet.

3 ERWACHSENENALPHABETISIERUNG

Mit diesem Kapitel soll kein vollständiger Überblick über alle Ansätze und Konzepte der Erwachsenenalphabetisierung angestrebt werden. Vielmehr besteht dessen Zielstellung darin, einen für diese Arbeit erforderlichen Einblick in die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland zu geben. Darüber hinaus sollen auch die Motive der Betroffenen für die Teilnahme an einem Kurs skizziert werden, um die Ergebnisse der Forschung unter Einbeziehung dieser Gegebenheiten besser in den spezifischen Kontext der Erwachsenenalphabetisierung einordnen zu können.

3.1 Rahmenbedingungen der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland

„Anders als in manchen europäischen Nachbarländern gibt es in Deutschland weder ein Gesetz, noch eine verantwortliche Behörde noch ein Budget, wodurch Alphabetisierung verbindlich geregelt und finanziert wird“ (Döbert 2005, S. 33). Des Weiteren existiert hierzulande auch keine nationale Strategie oder ein nationaler Aktionsplan zu dieser Thematik (vgl. Döbert 2008, S. 134). Dies hat zur Folge, dass obwohl die Bedeutung von Alphabetisierung und Grundbildung unumstritten ist, gegenwärtig weder bundesweite Regelungen noch flächendeckende Angebote im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung existieren. In der Endkonsequenz bedeutet dies, dass prinzipiell jede Einrichtung selbst darüber entscheidet, „ob entsprechende Angebote Priorität haben und wie sie in Abhängigkeit von der Haushaltslage finanziert werden können“ (Tröster 2005, S. 7). Zudem sind die einzelnen Angebots- und Infrastrukturen in den jeweiligen Bundesländern aufgrund des Föderalismus im Bildungsbereich der BRD sehr unterschiedlich. So wurden in einzelnen Projekten oder punktuell vor Ort zwar ansatzweise Standards für die Ausbildung von Lehrenden, Unterrichtsmaterialien, Beratungen und Unterrichtsorganisation erarbeitet, diese jedoch nicht für eine bundesweite Anwendung weiterentwickelt oder gar realisiert (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 99). Daher gibt es zur Qualität der einzelnen Lernangebote noch keine Untersuchungen. Kursleitende können somit weder auf eine Theorie der Alphabetisierung, noch auf Curricula oder evaluierte Methoden und Materialien zurückgreifen (vgl. Döbert 2008, S. 138).

Die Hauptanbieter von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen in Deutschland sind zu 80 bis 90% die VHS. Neben diesen öffentlichen Bildungsträgern gibt es jedoch auch Vereine und Initiativen, wie den AOB oder den Verein „Lesen und

Schreiben“, welche sich in diesem Bereich engagieren. Darüber hinaus werden Kurse in den Zweigen der beruflichen Bildung oder in Justizvollzugsanstalten angeboten (vgl. Tröster 2005, S. 6). Die überwiegende Zahl der Kurse findet ein- bis zweimal in der Woche vorwiegend abends statt. In ländlichen Gebieten wird vielfach nur ein Kurs angeboten, in welchem alle Interessenten gemeinsam lernen. Im Gegensatz dazu besteht in größeren Städten häufig die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Kursen, welche auf die unterschiedlichen Niveaustufen der einzelnen teilnehmenden Personen abgestimmt sind, zu wählen (vgl. Löffler 2007b, S. 3). Bei der Kursbezeichnung wird meistens auf die Verwendung von Begrifflichkeiten wie „Alphabetisierung“ oder „Analphabeten“ verzichtet. Stattdessen werden solche Kurse bspw. als „Lesen und Schreiben von Anfang an“ (Tröster 2005, S. 10) benannt. Die Dauer des Unterrichts variiert dabei zwischen ein bis drei Stunden. Nach Döbert & Hubertus (2000) liegt die optimale Kursgröße bei sechs bis acht Personen pro Lehrkraft, da eine größere Anzahl von Teilnehmenden „angesichts der heterogenen Lernstände, Lernschwierigkeiten, Interessen und Zielsetzungen der Lernenden nicht empfehlenswert“ (Döbert & Hubertus 2000, S. 104) ist. Zusätzlich zu diesen Kursformen gibt es auch Maßnahmen, meist von freien Bildungsträgern initiiert, welche über einen längeren Zeitraum hinweg (6 bis 12 Monate) regelmäßige bis tägliche Unterrichtseinheiten anbieten (vgl. Tröster 2005, S. 6). Zu diesen Formen zählen unter anderem auch Vollzeitkurse für Arbeitslose, wobei ganztägige Alphabetisierungsmaßnahmen für Arbeitsuchende in Deutschland eher noch die Ausnahme sind (vgl. Döbert 2008, S. 139). Die Kursdauer kann aufgrund der höchst unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, Lernziele, Lerngeschwindigkeiten und Lernprobleme nicht allgemeingültig festgelegt werden (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 105). Neben diesen konzeptionellen Unterschieden gestaltet sich die Gebührenregelung bei den einzelnen Anbietern ebenfalls mannigfach. Die Variationsbreite reicht dabei von kostenfreien Angeboten bis hin zu verschiedenen hohen Teilnehmerentgelten. Unter Berücksichtigung der häufig eher angespannten finanziellen Lage vieler Betroffener, werden diese Entgelte nach Möglichkeit geringer angesetzt, als dies in den jeweiligen Einrichtungen üblich ist (vgl. Tröster 2005, S. 6). In den letzten Jahren zeichnen sich vermehrt Tendenzen ab, dass Kurse immer weiter über die traditionelle Alphabetisierung hinausgehen und sich verstärkt an einer umfassenderen Grundbildung orientieren. So zählen inzwischen Angebote wie „Grundkurs Rechnen“, „Schreiben am PC“, „Internetkompetenz“, „Hören – Sprechen – Lesen“ oder „Mutiger werden im Umgang mit Behörden“ zum Kursrepertoire vieler VHS (vgl. ebd., S. 10). Diesen

Veränderungen ging die Erkenntnis voraus, „dass Alphabetisierung im Sinne einer relativ isoliert verstandenen Schriftsprachvermittlung [...] nicht hinreichend ist“ (Kamper 2001, S. 30).

Zu den weiteren wichtigen Neuerungen im Bereich der Alphabetisierung gehören ebenfalls der Einsatz der neuen Medien, sowie passgenauer und multimedialer Lernsoftware. So ging bspw. am 8. September 2004 das E-Learning-Portal „www.ich-will-schreiben-lernen.de“ online, mit welchem sowohl im Selbststudium, als auch in Kursen das Erlernen von Lesen, Schreiben, Rechnen und der englischen Sprache unterstützt werden soll (vgl. Tröster 2005, S. 13). Derartige Onlinelernportale gewinnen besonders unter dem Gesichtspunkt eine wachsende Bedeutung, als das festgestellt wurde, dass von den ca. 200.000 als „funktionale Analphabeten“ eingestuften Personen in Sachen lediglich ca. 350 die herkömmlichen Lernangebote an den VHS, sowie der freien Bildungsträger in Anspruch nehmen. Das Lernen im Internet bietet damit eine neue Möglichkeit die ca. 199.650 Betroffenen, welche bis jetzt noch nicht durch die vorhandenen Bildungsangebote angesprochen wurden, zu erreichen (vgl. Gintzel & Schneider 2007, S. 139). Dennoch kann festgehalten werden, dass das Angebot an Alphabetisierungskursen tendenziell zunimmt (vgl. BMBF 2008, S. 112). Der VHS-Statistik für das Jahr 2007 zufolge steigt der Programmanteil im Bereich „Grundbildung und Schulabschlüsse“ seit einigen Jahren stetig an, sodass er 2007 mit 9,9% bereits den fünften Platz einnahm (vgl. Reichart & Huntemann 2008, S. 11). Dennoch bietet nach wie vor nur gut ein Drittel der VHS entsprechende Kurse für diese Adressatengruppe an. Da es bis jetzt noch keine Statistiken zur Bedarfslage betroffener Personen gibt, können die eventuell bestehenden Versorgungslücken auch nur schwer beurteilt werden (vgl. BMBF 2008, S. 113).

Weiterhin sind die Rahmenbedingungen der Erwachsenenalphabetisierung davon geprägt, dass bis heute in Deutschland „weder ein klar definiertes Berufsbild noch eine fundierte und verpflichtende Ausbildung [...] wie das z.B. in Belgien und in den Niederlanden der Fall ist“ (Tröster 2005, S. 8) existiert. So besteht für Lehrkräfte in den Niederlanden bereits seit 1991 die Möglichkeit, sich nach einem allgemeinen Hochschulstudium mit einem zweijährigen Aufbaustudium für die Erwachsenen-Grundbildung weiterzuqualifizieren (vgl. Linde 2005, S. 4). Die meisten hiesigen Unterrichtenden innerhalb der Alphabetisierungspraxis sind Lehrer und Lehrerinnen sowie Sozial- oder Diplompädagogen und –pädagoginnen, welche überwiegend als „Einzelkämpfer“ ohne spezielle Ausbildung tätig sind (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S.

106 f.). Kursleitende bewegen sich daher stets „im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anspruchserwartungen, institutionellen Bedingungen und den Bedürfnissen der Zielgruppe“ (Doberer- Bey 2007, S. 111) und nehmen in diesem Rahmen eine Art Mittlerposition ein (vgl. ebd., S.112). Seit 2008 gibt es jedoch auch in Deutschland erste Bestrebungen, einen vier-semesterigen Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs- Pädagogik“ zu initiieren, um die Professionalisierung der in diesem Bereich Tätigen voranzutreiben (vgl. Projektverbund PROFESS/ BVAG 2008, S. 5 ff.).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Rahmenbedingungen, welche derzeit die Erwachsenenalphabetisierung beeinflussen, noch nicht angemessen genug sind, um den Anforderungen der Zielgruppe in diesem Feld gerecht zu werden. Allerdings ist es als positiv zu bewerten, dass diese Probleme erkannt worden sind und aktuell in verschiedenen Forschungsprojekten bearbeitet werden. Im Hinblick auf eine grundsätzliche Klärung über den Stand und die Perspektiven der Alphabetisierungsarbeit, sowie deren Professionalisierung ist ein gemeinsames Vorgehen aller Akteure wichtiger denn je. Hierfür ist der Aufbau regionaler Bildungslandschaften und die Entfaltung lokaler Bündnisse und Netzwerke unabdingbar (vgl. Hirschberger 2008, S. 132). Des Weiteren wird es nötig sein, einen nationalen Aktionsplan, wenigstens aber einen Minimalkonsens zwischen Bund und Ländern, „in dem qualitätsvolle Alphabetisierung und Grundbildung als verpflichtende Aufgabe öffentlicher Bildung und Weiterbildung dezidiert benannt werden“ (Döbert 2008, S. 135) zu erarbeiten.

3.2 Zielsetzungen von Erwachsenenalphabetisierungskursen

Das Selbstverständnis und die Zielsetzungen der Erwachsenenalphabetisierung haben sich seit ihren Anfängen gewandelt. Standen vor 20 Jahren noch Emanzipation und Befreiung im Sinne Paolo Freires (1973) im Vordergrund, „gewann zunehmend die soziale Partizipation und später die Integration in die Arbeitswelt an Bedeutung“ (Hubertus & Nickel 2006, S. 725). In der gegenwärtigen Diskussion verstärkt sich der Trend einer wirtschaftlichen Betrachtungsweise von Grundbildung.

An dieser Stelle sei zunächst darauf hingewiesen, dass es derzeit noch immer, ähnlich der begrifflichen Debatte um die Terminus „Analphabet“, eine offene Diskussion bezüglich der Begriffe Alphabetisierung und Grundbildung gibt. Linde

(2007) führt dazu an, „Die einen sprechen von Alphabetisierung und meinen Grundbildung, die anderen sprechen von Grundbildung und meinen Alphabetisierung“ (Linde 2007, S. 90). Weiterhin spricht sie von einer „doppelten Uneindeutigkeit von verschiedenen Begriffen und mehrdeutiger Begriffsverwendung“ (Linde 2008, S. 169). Ausgehend von den Entwicklungen der letzten Jahre im Bereich der Erwachsenenbildung, zeichnet sich eine Verschiebung von Alphabetisierung hin zur Grundbildung ab. Begründet liegt dies darin, dass sich auf internationaler Ebene das umfassendere Konzept der Grundbildung gegenüber dem enger gefassten Alphabetisierungskonzept durchgesetzt hat. Dies hatte natürlich auch Auswirkungen auf die nationale Diskussion (vgl. Tröster 2006, S. 55). Trotz aller begrifflichen Unklarheiten kann festgehalten werden, dass „Grundbildung“ ein umfassenderes Konzept im Gegensatz zur Alphabetisierung darstellt, was für die Gestaltung von Lernangeboten ein weiteres und offeneres Curriculum ermöglicht (vgl. Linde 2007, S. 94). Erwachsenenalphabetisierung kann daher als Teilbereich der Grundbildung verstanden werden (vgl. Kamper 2001, S. 30).

Ungeachtet der gegenwärtigen begrifflichen Diskussion haben sich mit den gestiegenen literalen Anforderungen an die Menschen auch die Ansprüche an die Alphabetisierung verändert. In diesem Zusammenhang hat sich der Fokus des Lese- und Schreibunterrichts für Erwachsene erweitert, indem es immer weniger um eine Alphabetisierung im engeren Sinne, sondern um eine weitergehende Literalisierung geht (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 725). Orientiert an dem umfassenderen Konzept der Grundbildung finden daher Themenbereiche wie „elementare Rechentechniken, naturwissenschaftliche und wirtschaftliche Grundlagenkenntnisse, aber auch soziale Fertigkeiten und mündliche Kommunikationsfähigkeit“ (ebd., S. 725) vermehrt Eingang in die Lernangebote der jeweiligen Bildungsträger. Unter Berücksichtigung dieses Trends entwickelte Klepp (2005) einen Orientierungsrahmen, in welchem er die Lernziele für die Alphabetisierungsarbeit vorschlug. Nach der Überarbeitung seines Entwurfs durch den Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des DVV enthielt der Katalog folgende Punkte, welche durch die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs gefördert werden sollen: I. Soziale und personale Schlüsselkompetenzen, II. Schriftsprachkompetenz, III. Mathematische Grundkompetenzen und IV. Grundlegende Medienkompetenzen (vgl. Linde & Schlachdebach 2007, S. 133). Begründet liegt diese Erweiterung neben den gestiegenen Anforderungen ebenfalls in der oft nur im geringen Maße vorhandenen

Allgemeinbildung der Betroffenen, weshalb der Bereich der Elementarbildung, wie Grundrechenarten und Sachthemen, nicht zu vernachlässigen ist (vgl. Füßenich 1999, S. 184 f.). Dennoch ist es nicht förderlich, innerhalb der Alphabetisierungsarbeit einen zu strikten Lernzielkatalog zu verfolgen, da sich die Kursinhalte hauptsächlich an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Teilnehmenden orientieren müssen (vgl. Linde & Schlachdebach 2007, S. 134).

Neben diesen inhaltlichen spielen daher auch pädagogische Ziele in der Erwachsenenalphabetisierung eine große und nicht zu unterschätzende Rolle. Bereits 1985 wies Döbert- Nauert (1985) darauf hin: „Solange das biographisch gewachsene Selbstbild - charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten - solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei“ (Döbert- Nauert 1985, S. 116, zit. nach Hubertus & Nickel 2006, S. 725). Heute ist sich die Fachwelt weitestgehend darüber einig, dass „Bildungsarbeit zwingend sowohl biographische Aspekte der Identitätsbildung als auch eine systematische Progression in der Schriftsprachlichkeit [...] umfassen muss“ (Schlutz 2007, S. 20). Die Stärkung des Selbstkonzeptes und des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten ist daher eines der zentralen pädagogischen Ziele der Alphabetisierungsarbeit (vgl. Döbert- Nauert 1985, S. 116, zit. nach Hubertus & Nickel 2006, S. 725), da erst die Schaffung und Förderung sozialer und personaler Schlüsselkompetenzen die Voraussetzung für einen Lernerfolg bilden (vgl. Linde & Schlachdebach 2007, S. 134). Darüber hinaus geht es darum, Menschen auf ihrem Weg zum Lernen zu unterstützen und zu begleiten, sodass sie Freude daran und schlussendlich Vertrauen in ihre eigene Person entwickeln können (vgl. Doberer- Bey 2007, S. 113). Dazu müssen die Kursteilnehmenden als Erwachsene in ihrer Einzigartigkeit und ihrer Eigensinnigkeit wahrgenommen und anhand ihrer individuellen Ressourcen gefördert werden (vgl. Egloff 2008, S. 66). Damit verbindet sich das Ziel, ihre lern- und entwicklungshemmenden Kognitionen abzubauen und ihre Kompetenzen auf Metaebenen (Lerntechniken bzw. -strategien, Sprachbewusstsein etc.) zu erweitern (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 726). So können schmerzliche Erfahrungen aus der Vergangenheit zwar nicht aufgehoben, „aber immerhin im Rahmen des Lernprozesses reflektiert werden“ (Linde 2008, S. 165). Innerhalb der Erwachsenenalphabetisierung finden daher, neben dem Lesen- und Schreibenlernen, auch Lernberatung und psychosoziale Beratung statt, wobei die

Schnittstelle zwischen Bildungs- und Sozialarbeit deutlich wird. Schneider (2008) spricht in diesem Kontext auch von sozialintegrativer Erwachsenenbildung, da es das Ziel sein muss, Menschen, welche aufgrund ihrer geringen schriftsprachlichen Kompetenzen aus bestimmten Systemen, wie dem Arbeitsmarkt heraus gefallen sind, wieder in diese Funktionssysteme zu integrieren (vgl. Schneider 2008, S. 164 f.). Miller (2003) verfolgt zu diesem Zweck den Ansatz der sozialarbeitsorientierten Erwachsenenbildung, welche an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis orientiert ist, jedoch spezifische Ausrichtungen zeigt. Diesen Ansatz der Erwachsenenbildung beschreibt sie wie folgt:

Sie zielt auf die Verminderung von materiellen, sozialen, kulturellen und ökologischen Teilhabeproblemen, indem die AdressatInnen in ihren Teilhabemöglichkeiten unterstützt und darauf bezogen Multiplikatorenarbeit praktiziert. Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung zielt im Kontext eines systemischen Sozialarbeitsverständnisses insbesondere auf die Arbeit mit Problembetroffenen [...] mit Multiplikatoren [...] und mit der Öffentlichkeit (Miller 2003, S. 33).

Erwachsenenbildung und insbesondere –alphabetisierung zielt damit auf die Verbesserung der Lebenssituationen der Betroffenen ab. Dazu ist es wichtig, neben dem Schriftspracherwerb auch kommunikative und soziale Kompetenzen zu erwerben, um sich eine anerkannte Zugehörigkeit innerhalb der Gesellschaft zu sichern (vgl. Gintzel & Wagner 2007, S. 75). Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass der Lehrauftrag innerhalb der Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung weit über das reine Lesen- und Schreibenlernen hinaus geht (vgl. Egloff 2008, S. 66).

3.3 Motive für die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme

Trotz der zum Teil großen Beeinträchtigung, mit denen die Betroffenen durch ihre Lese- und Schreibprobleme konfrontiert sind, ist es bis zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema oft ein langer Weg, da viele auch nach Jahren noch die Hoffnung nicht aufgeben, dass sich ihre Schwierigkeiten mit der Zeit auflösen werden (vgl. Linde 2008, S. 124). Die Entscheidung an einem Kurs teilzunehmen, ist daher als ein Prozess der Bewusstwerdung zu interpretieren (vgl. ebd., S. 129). Häufig sind es kritische Ereignisse, welche Egloff (1997) auch als „Schlüsselerlebnisse“ (Egloff 1997, S. 167) bezeichnet, die Menschen mit unzureichenden schriftsprachlichen Kompetenzen dazu veranlassen, eine Veränderung ihrer Situation herbei zu führen. Zu solchen Ereignissen, welche einen Lernimpuls auslösen können, gehören u.a.: Überforderungserlebnisse am Arbeitsplatz oder in Lernsituationen, ein Beförderungsangebot und die Angst vor den

damit verbundenen Anforderungen, eine Eheschließung, die Geburt eines Kindes oder der Wegfall der Hilfestellungen durch Bezugspersonen, die bisher Schriftsprachliches erledigt haben (vgl. Döbert & Hubertus 2000, S. 75; Wagner & Schneider 2008, S. 57).

Viele Betroffenen spüren, „dass ein Durchbrechen der Negativkarriere angesichts des jeweiligen Anlasses nur durch eine nachgeholte Alphabetisierung möglich wird“ (Wagner & Schneider 2008, S. 57). Die zentralen Motive für einen Kursbesuch basieren jedoch nicht nur auf individuellen kritischen Ereignissen und dem damit verbundenen Leidensdruck, sondern stehen zudem in enger Verbindung mit den biographischen Erfahrungen in der Vergangenheit dieser Personen. Zu den am häufigsten genannten Lernmotiven gehören daher auch die Absicht, Angst, Schamgefühle und Unsicherheit endlich überwinden zu können (vgl. Döbert 1997, S. 7). Ein weiterer wichtiger Lernimpuls entsteht bei Frauen auch aus dem Bedürfnis heraus, den eigenen Kindern bei ihren Hausaufgaben helfen zu wollen. Damit verbunden ist nicht selten die Angst, vor den eigenen Kindern bloßgestellt zu werden, wenn diese erfahren, dass ein Elternteil nicht lesen und schreiben kann. Auch der Wunsch nach Unabhängigkeit und „Normalität“ ist für viele Betroffene ausschlaggebend (vgl. Egloff 1997, S. 16 f.). Weniger bedeutsam, aber dennoch immer wieder genannt, wird das Motiv, sich allgemein besser zu bilden. Darüber hinaus können konkrete Ziele, wie den Hauptschulabschluss nachholen oder eine Führerscheinprüfung absolvieren zu wollen, ausschlaggebend sein. Nicht zuletzt verbinden die Betroffenen mit dem Erlernen der Schriftsprache „die Hoffnung auf Teilhabe, Anerkennung und Wertschätzung im gesellschaftlichen und kulturellen Leben“ (Döbert 1997, S. 8).

Neben diesen verständlichen Motiven weist Egloff (1997) darauf hin, dass das Grundprinzip der Freiwilligkeit in der Erwachsenenbildung, nicht immer Anwendung findet. So werden einige Betroffene zu der Teilnahme an einem Kurs, z.B. von ihren Ehepartnern oder durch die Anordnungen der Agentur für Arbeit mehr oder weniger gedrängt. Von einer freiwilligen Teilnahme kann daher nicht immer ausgegangen werden. Diese Tatsache ist nach ihrem Dafürhalten jedoch nicht grundsätzlich als negativ zu bewerten, da unter Berücksichtigung der großen Ängste, welche mit der Anmeldung bei einem solchen Kurs entstehen können, dieses Drängen eher als ein notwendiger Antrieb zu verstehen ist (vgl. Egloff 1997, S. 165; Linde 2008, S. 123).

4 EMPIRISCHER TEIL

4 DAS FORSCHUNGSDESIGN

4.1 Wahl der qualitativen Forschungsstrategie

Entscheidend für die Wahl der anzuwendenden Forschungsmethoden und damit für deren Gegenstandsangemessenheit war die erkenntnisleitende Forschungsfrage: *„Wie erleben Lernende in Erwachsenenalphabetisierungsmaßnahmen ihren Kursbesuch“*. Nach Steinert und Thiele (2008) ist eine qualitative Forschung dann angemessen, wenn der Forschungsgegenstand „sehr komplex, differenziert, vielleicht auch widersprüchlich und noch unerschlossen ist“ (Steinert & Thiele 2008, S. 36). Des Weiteren gilt dies auch für die Betrachtung von Entwicklungsprozessen. Qualitative Methoden sind nach Völter (2008) daher eine geeignete Herangehensweise, um komplexe Zusammenhänge tiefergehend verstehen zu können (vgl. Völter 2008, Abs. 2). Quantitative Methoden finden hingegen bei der Erforschung einfacherer Zusammenhänge, welche auf messbare Kriterien zurück zu führen sind, ihre Anwendung (vgl. Steinert & Thiele 2008, S. 36). Mit Hilfe der quantitativen Forschung konnte so die Gruppe der „funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen“ bereits hinsichtlich ihrer Größe und der Heterogenität ihrer Leistungsstufen genauer beschrieben werden. „Diese Ergebnisse reichen aber weder aus, diese Gruppe genauer zu charakterisieren noch die einzelnen Menschen besser zu verstehen“ (vgl. Wagner & Schneider 2008, S. 47). Unter Berücksichtigung dieser Vorkenntnisse und der Zielstellung meiner Forschungsfrage, das subjektive Erleben der teilnehmenden Personen eines Erwachsenenalphabetisierungskurses besser verstehen zu können, entschied ich mich für die Umsetzung einer qualitativen Forschungsstrategie, da das individuelle Erleben der Teilnehmenden innerhalb einer Erwachsenenalphabetisierungsmaßnahme bis heute noch wenig und eher undifferenziert erforscht worden ist. Darüber hinaus bietet die Verwendung von Interviews in der qualitativen Forschung die Möglichkeit, einen raschen Zugang zum Feld zu finden und anschließend ausreichend Datenmaterial zu erhalten (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371). Zudem können die komplexen, subjektiven Bedeutungszusammenhänge und Erfahrungen der Lernenden mit einem Fragebogen nicht angemessen erschlossen werden. Weiterhin besteht der Vorteil einer qualitativen Fallanalyse darin, dass durch die Beschränkung auf wenige Personen die Möglichkeit gegeben ist, sich intensiver mit dem Forschungsgegenstand auseinandersetzen zu

können, „um dadurch nuancenreichere und komplexe Ergebnisse zu bekommen“ (Witzel 1985, S. 239). Qualitative Forschung kann jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, durch geeignete Methoden fremde soziale Welten zu erschließen (vgl. Frieberthäuser 1997, S. 393). Um dies zu realisieren, wählte ich unter Bezugnahme verschiedener theoretischer Vorüberlegungen mein Erhebungs- und Auswertungsinstrument, welche im Folgenden genauer erläutert werden.

4.2 Das Sampling

Die Qualität der Sampling- Entscheidungen ist ausschlaggebend für die Verallgemeinerbarkeit der durch die Erhebung gewonnen Erkenntnisse und damit auch für die Qualität der gesamten Forschung (vgl. Flick 2007, S. 50). Nach der Auswahl der geeigneten Forschungsstrategie stellte sich mir die Frage, welche Personen im Rahmen dieser Arbeit interviewt werden sollten (Fallauswahl) (vgl. Flick 2007, S. 154). Da die Datenerhebung und -auswertung mittels qualitativer Methoden sehr aufwendig und Zeitintensiv ist, ließ dies nur die Einbeziehung einer kleineren Fallzahl zu (vgl. Mayring 2007, Abs. 1), um die Bearbeitbarkeit innerhalb der begrenzten Rahmenbedingungen einer Diplomarbeit gewährleisten zu können. Somit handelt es sich bei dieser Forschung um eine Fallstudie anhand weniger Fälle. Dieser Umstand machte es von vornherein erforderlich, die Interviewpartner und -partnerinnen, unter Berücksichtigung ihrer Generalisierungsmöglichkeiten, auszuwählen.

Um professionell arbeiten zu können, sind analytische Begriffsbestimmungen und Definitionen bedeutsam (vgl. Wagner & Schneider 2008, S. 53). Damit für die zu untersuchende Fragestellung nur relevante Fälle herangezogen werden, ist es somit notwendig, die Fallauswahl bewusst und kriteriengesteuert vorzunehmen (vgl. Kelle & Kluge 1999, S. 39 f.). Dazu stellte ich zunächst Überlegungen an, welche Kriterien die von mir interviewten Personen erfüllen müssten, um ein repräsentativer, häufig auftauchender und theoretisch interessanter „Fall“ zu sein (vgl. Mayring 2007, Abs. 19). Dennoch war ich mir bewusst, dass es *den* Kursteilnehmer bzw. *die* Kursteilnehmerin nicht gibt und dass ein zu starres „Schubladendenken“ bei der Kriterienauswahl für den Erkenntnisgewinn nicht zuträglich wäre. Mir war es daher wichtig, die Fälle möglichst kontrastreich auszuwählen und während des Forschungsprozesses für die Vielfalt des Phänomens weiterhin offen zu bleiben. Zu diesem Zweck erarbeitete ich für diese Arbeit meine eigene Falldefinition, in der die wichtigsten Eigenschaften, welche die für ein Interview ausgewählten Personen erfüllen mussten, enthalten waren. Als bedeutsamstes Kriterium für die Auswahl der interviewten Personen legte ich den

Besuch eines Alphabetisierungskurses fest. Dabei beschränkte ich die Kursteilnahme nicht auf einen bestimmten Bildungsträger, wie z.B. die VHS, sondern ließ dies bewusst offen, um eine größere Variation von Institutionen mit in meine Betrachtungen einbeziehen zu können. Wichtigstes Merkmal, welches die Befragten also besitzen sollten, stellten damit die notwendigen Erfahrungen und das vorhandene Wissen über den Gegenstand dieser Forschung dar (vgl. Flick 2007, S. 166). Weiterhin sollten die interviewten Personen bereits längere Zeit an einem Kursangebot teilnehmen. Mit diesem Kriterium verband sich für mich die Überlegung, dass ein wesentlicher Bestandteil der Alphabetisierungspraxis die Beziehungsarbeit mit den Teilnehmenden darstellt und dass dies ein Prozess ist, welcher viel Zeit in Anspruch nimmt. Zudem war es erforderlich, dass sich die Beziehungsstrukturen innerhalb der Kursgruppe schon gefestigt hatten. Die in die Befragung mit einbezogenen „Fälle“ sollten demzufolge schon mindestens ein halbes Jahr an einem Kurs teilnehmen, um genügend Erfahrungswerte in das Interview mit einbringen zu können. Begründet liegt dieses Kriterium u.a. in der Forderung Patons (1990), „daß die Mitglieder der Stichprobe über reiche Informationen in Bezug auf die zu untersuchende Frage verfügen sollten“ (Merkens 1997, S. 101). Ein weiteres Ziel war es, unter den Befragten ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis zu erzielen. Hintergrund dafür waren die Ergebnisse der LuTA- Studie 2003, welche aufzeigten, dass innerhalb von Alphabetisierungskursen eine relativ ausgewogene Geschlechterverteilung von 56% Männer und 44 % Frauen vorherrscht (vgl. APOLL 2003, S. 5). Leider konnte dieses Kriterium nicht ganz erfüllt werden, da sich lediglich eine Frau für ein Interview mit mir bereit erklärte und somit ein Verhältnis von eins zu vier entstand. Weitere Kriterien zur Einschränkung der Fallauswahl wurden nicht vorgenommen, um im Verlauf des Feldzuganges die Möglichkeit der maximalen Variation der Perspektiven (vgl. Flick 2007, S. 165) nicht zu sehr zu beschränken. Darüber hinaus sollte sich die Fallauswahl natürlich nur auf Personen beschränken, welche zu einem Interview bereit waren und Zeit für dieses hatten. Waren all diese genannten Kriterien erfüllt, gelangten sie in die Primärauswahl (vgl. Flick 2007, S. 166; Merkens 1997, S. 101).

4.3 Feldzugang und Fallbeschreibung

Nachdem ich die Auswahl der zu befragenden Personen anhand der entwickelten Samplingkriterien eingegrenzt hatte, stellte sich mir die Frage, wie ich geeignete Interviewpartner und -partnerinnen für die Untersuchung gewinnen könnte. Um einen Einstieg in das Feld zu bekommen, nutzte ich den Kontakt zu einer Kursleiterin,

welchen ich bereits während meines letzten praktischen Studienseesters geknüpft hatte. Nach der Darlegung meines Forschungsvorhabens erklärte sie sich bereit, mich bei dem Feldzugang zu unterstützen. So erhielt ich durch sie die Möglichkeit, nach Absprache mit ihrem Team und der Kursgruppe während einiger Unterrichtsstunden zu hospitieren. Dadurch bekam ich die Chance einen vertiefenden und sehr persönlichen Einblick in den Alltag eines Alphabetisierungskurses zu erlangen. Diese Hospitationen brachten mir viele nützliche Erkenntnisse und Erfahrungen, welche ich während des weiteren Forschungsprozesses mit einfließen lassen konnte. Darüber hinaus hatten die Teilnehmenden dieses Kurses die Möglichkeit mich besser kennen zu lernen. Doch obwohl ich nach einigen Besuchen keine völlig fremde Person mehr für sie war, ergab sich aus diesem Kontakt lediglich ein erfolgreich durchgeführtes Interview. Ein weiteres vereinbartes wurde kurz vor Beginn abgesagt. Auch die Zusammenarbeit mit dem Sozialarbeiter der Institution ergab nach der Anfrage bei anderen Gruppen kein weiteres Interview. An dieser Stelle wurde mir nochmals in eindrücklicher Weise bewusst, wie schwer es für die Betroffenen sein musste, über ihren Kursbesuch und damit über das Thema Analphabetismus zu sprechen. Obwohl ich ihnen mehrfach versicherte, dass alle relevanten Daten von mir konsequent anonymisiert werden würden, waren keine weiteren Personen für ein Interview bereit. Eine Teilnehmerin sprach mich während einer meiner Hospitationen an und entschuldigte sich sogar dafür, dass sie über dieses Thema mit mir nicht sprechen wolle. Als Begründung gab sie an, dass sie in ihrem Leben schon so oft von anderen Menschen enttäuscht und ausgenutzt worden ist. Gerade diese ersten Erfahrungen mit dem Feld sensibilisierten mich für mein weiteres Vorgehen in erheblichem Maße.

Nachdem es durch meinen ersten Kontakt nicht mehr möglich war, weitere Personen für ein Interview zu gewinnen, nahm ich mit der Projektkoordinatorin eines Vereins, welcher seit Jahren an mehreren Standorten Alphabetisierungsmaßnahmen durchführt, Kontakt auf. Auch hier wurde meinem Vorhaben sofort Interesse entgegen gebracht und mir Unterstützung zugesichert. Frau K. versprach mir, sich mit ihren Lehrkräften in Verbindung zu setzen und durch sie meine Anfrage an die Teilnehmenden ihrer Kurse weiter zu tragen. Nach wenigen Tagen erhielt ich die Antwort, dass sich drei Teilnehmer dazu bereit erklärt hätten, ein Interview mit mir zu führen. Diese drei Interviews fanden an zwei Tagen innerhalb der Räumlichkeiten des Vereins statt. Auch hier wurde mir gestattet, während der Kurszeit anwesend zu sein. Dies gab mir die Möglichkeit, den Verlauf des Unterrichts bei einem anderen

Bildungsträger zu beobachten und mich mit den Teilnehmenden sowie der Leiterin des Kurses zu unterhalten.

Anschließend kontaktierte ich einen weiteren Verein, welcher seit mehreren Jahren ebenfalls Kurse für Erwachsene anbot. Dort erhielt ich die Möglichkeit, ein weiteres Interview zu führen sowie einen dritten Ansatz konzeptionell zu erleben. Reflektierend ist festzuhalten, dass ich über den Zuspruch, welchen ich von den im Bereich der Alphabetisierungsarbeit tätigen Personen bekam, positiv überrascht war. Durch die Erfahrungen, welche ich während der Erarbeitung meiner ersten Forschungsarbeit im Rahmen meines Studiums gemacht hatte, rechnete ich mit größeren Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den einzelnen Institutionen. Gerade die von Lau und Wolff (1983) beschriebene „Verständigungsarbeit“ (vgl. Lau & Wolff 1983, zit. nach Flick 2007, S. 146) mit den verschiedenen Einrichtungen erforderte damals enormes diplomatisches Geschick und viel Zeit. Diese Erfahrung konnten während des Forschungsprozesses zu dieser Diplomarbeit nicht bestätigt werden. Als ungleich schwerer erwies sich nach der Kontaktaufnahme zu den einzelnen Vereinen und Institutionen jedoch die Überzeugungsarbeit bei den lernenden Erwachsenen. Wie bereits geschildert, erkannte ich während dieser Zeit die Schwere, welche mit dem Thema Analphabetismus für die Betroffenen verbunden ist. An dieser Stelle wurde mir erneut bewusst, wie wichtig eine dem Feld angemessene Forschungsethik ist. Diese geht dabei weit über die reine Informationsvermittlung bezüglich des Forschungsthemas oder eine konsequente Anonymisierung hinaus (vgl. Flick 2007, S. 66 ff.). Eine weitere Tatsache, welche den Feldzugang erschwerte, war die eingeschränkte Fähigkeit der Befragten, die Datenschutzerklärung verstehend zu lesen. Um diese unangenehme Situation zu Beginn eines Interviews für beide Seiten etwas zu entschärfen, nutzte ich vor dessen Beginn die Möglichkeit, die Erklärung mit den jeweiligen Kursleiterinnen durchzugehen. Damit verband sich für mich die Hoffnung, dass es den befragten Personen leichter fallen würde in meine Zusagen zu vertrauen, wenn sie die Erklärung, welche die rechtliche Grundlage für die Durchführung eines Interviews darstellt (vgl. Legewie 1998, S. 2), mit ihren Kursleiterinnen lesen und sich anschließend mit ihnen darüber austauschen konnten. Zusätzlich habe ich zu Beginn jeder Interviewaufnahme diese Erklärung nochmals verlesen und den Befragten die Möglichkeit gegeben, sich mündlich einverstanden zu erklären.

Insgesamt wurden fünf Interviews mit einer Gesamtdauer von 270 Minuten erhoben. Im Folgenden sollen diese fünf befragten Personen anhand ihrer demographischen Daten in aller Kürze, überblicksartig in einer Tabelle vorgestellt werden, um dem Leser dieser Arbeit bereits vor der explizierten Darstellung der Auswertungsmethode einen ersten Eindruck über sie zu vermitteln. Die für diese Übersicht genutzten Informationen entstammen dem Kurzfragebogen sowie aus dem Interview entnommenen Ausschnitten.

Tabelle 1: Übersicht über die demographischen Daten der Interviewten

Interview	I (ID)	II (IT)	III (IR)	IV (IU)	V (IK)
Datum des Interviews	02.12.2008	11.12.2008	11.12.2008	12.12.2008	23.01.2009
Name (Pseudonym)	Dagmar	Tom	Rolf	Uwe	Kai
Alter	57 Jahre	31 Jahre	51 Jahre	42 Jahre	27 Jahre
Staatsangehörigkeit	deutsch	deutsch	Deutsch	deutsch	deutsch
Familienstand	ledig (geschieden)	ledig	Verheiratet	ledig (geschieden)	ledig
Kinder	4 Söhne 3 Töchter	1 Tochter	2 Töchter	1 Tochter	---
Eltern	geschieden	verheiratet	Geschieden	verheiratet	verheiratet
Geschwister	4 Brüder 2 Schwestern	1 Bruder	1 Schwester 1 Stiefschwester	3 Brüder 2 Schwestern	1 Bruder
Kursbeginn	Oktober 2007	März 2008	März 2008	Oktober 2007	Ende 2006
Hintergrund der Kursteilnahme	erlangen des Führerscheins	finden einer Arbeitsstelle	finden einer Arbeitsstelle	finden einer Arbeitsstelle	finden einer Arbeitsstelle
Schulabschluss	6. Klasse	9. Klasse	6. Klasse	6. Klasse	9. Klasse
Berufliche Ausbildung	Teilfacharbeiterin in der Wäscherei	Bau- und Metallmaler	Tiefbau-teilfach-arbeiter	Teilfacharbeiter als Glasmacher	Holzfacharbeiter
Momentane Erwerbstätigkeit	in einer Wäscherei tätig	arbeits-suchend	arbeits-suchend	arbeits-suchend	arbeits-suchend

4.4 Die Erhebungsmethode

Interviews stellen ein wichtiges Instrument der qualitativen Forschung dar, um in der Kommunikation mit Menschen durch die Anregungen von Erzählungen verbale Daten zu gewinnen. Hierfür stehen dem Forscher eine Vielzahl von Interviewtechniken und –methoden zur Verfügung (vgl. Frieberthäuser 1997, S. 371 ff.). Zur Ausgestaltung der Erhebungsphase verwendete ich das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel

(1982). Im Folgenden sollen dessen theoretische Grundlagen, die handlungsleitenden Kriterien für dessen Auswahl, eine kurze inhaltliche Vorstellung sowie meine Erfahrungen mit dieser Erhebungsmethode dargestellt werden.

4.4.1 Theoretische Grundlagen des problemzentrierten Interviews (PZI)

Das von Witzel (1982) konzipierte PZI, welches sich an der „Grounded Theory“ von Glaser und Strauss (1998) orientiert, versucht den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und dem Prinzip der Offenheit dadurch aufzuheben, indem der Forschende „seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (Witzel 2000, Zusammenfassung/ Abs. 3). Die Methode versteht sich daher als forschungspraktische Einlösung der Kritik an den standardisierten Messverfahren der empirischen Sozialforschung (vgl. Witzel 1985, S. 227). Der Grundgedanke dieses Vorgehens wird dabei durch die drei Grundpositionen des PZI – Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung – gekennzeichnet (vgl. Flick 2007, S. 210). Unter der Problemorientierung ist „die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung“ (Witzel 2000, Abs. 4) zu verstehen, welche die Organisation des Erkenntnisprozesses charakterisiert. Der Forscher nutzt dabei seine Vorkenntnisse bezüglich des zu untersuchenden Gegenstandes mit dem Ziel, die Ausführungen der Interviewten verstehend nachvollziehen zu können (vgl. Witzel 1985, S. 230). Bereits während des Erhebungsprozesses ist es ihm somit möglich, erste Interpretationsversuche der subjektiven Sichtweisen der Befragten vorzunehmen und anhand dieser Vermutungen das Gespräch im Hinblick auf die Forschungsfrage zuzuspitzen (vgl. Witzel 2000, Abs. 4). Mit der Gegenstandsorientierung betont Witzel (1982) die Flexibilität der Methode „gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes“ (ebd., Abs. 4). Dies beinhaltet die Möglichkeit, verschiedene Methoden wie z.B. Gruppendiskussionen im Vorfeld, standardisierte Fragebögen oder auch verschiedene Gesprächstechniken flexibel einsetzen zu können (vgl. ebd., Abs. 5). Als letztes zentrales Kriterium nennt Witzel (1982) die Prozessorientierung, welche sich auf den gesamten Forschungsverlauf und insbesondere auf die Vorinterpretation während des Kommunikationsprozesses bezieht. Durch eine sensible und akzeptierende Rekonstruktion der Orientierungen und Handlungen sollen sich die Befragten in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Die dadurch begünstigte Entstehung eines Vertrauensverhältnisses fördert die Erinnerungsfähigkeit, Motivation und Kooperationsbereitschaft der Befragten. Darüber hinaus kann sich auf dessen Grundlage zwischen dem Forscher und seinem Interviewpartner ein

„Selbstverständigungs- bzw. Verständigungsprozeß“ (Witzel 1985, S. 234) entwickeln. Mit Hilfe dieses Vorgehens soll die Künstlichkeit der Forschungssituation abgebaut und das Erhalten „isolierter Antworten auf isolierte Fragen“ (Witzel 2000, Abs. 4) vermieden werden.

Witzels (1982) Konzeption seines qualitativen Interviews umfasst vier Instrumente: einen Kurzfragebogen, Tonträgeraufzeichnungen, einen Leitfaden und das Postskriptum, welche die Durchführung des PZI ermöglichen und unterstützen sollen (vgl. Flick 2007, S. 210; Witzel 2000, Abs. 5). Der Kurzfragebogen bietet als Forschungsinstrument zwei Hilfsfunktionen im Rahmen der Methodenkombination. So dient er zum einen der Ermittlung von Sozialdaten, welche für das Interview relevant sind (Alter, Beruf). Zum anderen können die durch diese Daten aufkommenden Fragen als Gesprächseinstieg genutzt werden (vgl. Witzel 1985, 236). Witzel (1982) empfiehlt daher die Anwendung dieses Fragebogens bereits zu Beginn des Interviews (vgl. Witzel 2000, Abs. 6). Die Verwendung eines Tonaufnahmegerätes ermöglicht es dem Forscher, im Gegensatz zu Gesprächsprotokollen, das Interview authentischer und präziser zu erfassen. So kann sich der Interviewer „ganz auf das Gespräch sowie auf die Beobachtung situativer Bedingungen und nonverbaler Äußerungen konzentrieren“ (ebd., Abs. 7). Zur konkreten Durchführung des Interviews wird ein Leitfaden entwickelt. Dieser enthält verschiedene Fragen und Erzählanreize, um u.a. biographische Informationen im Hinblick auf ein bestimmtes Problem zu thematisieren (vgl. Flick 2007, S. 210) oder um die Befragten bei der Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen zu unterstützen (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 380). Dieser Leitfaden soll jedoch kein „Skelett für einen strukturierten Fragebogen“ (Witzel 1985, S. 236) darstellen, sondern das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, „um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (ebd.). Nach dem Gespräch soll zur Ergänzung der Tonaufzeichnungen eine Postkommunikationsbeschreibung (kurz: Postscriptum) (vgl. Witzel 1985, S. 238) angefertigt werden, welche eine kurze Skizze der Gesprächsinhalte, Anmerkungen z.B. zu nonverbalen Aspekten des Interviews sowie andere Auffälligkeiten enthält (vgl. Witzel 2000, Abs. 9). Hintergrund für den Einsatz dieses Instruments ist die von Cicourel (1974) beschriebene Notwendigkeit, „den Interviewer selbst als Teil der Untersuchungssituation zu begreifen“ (Witzel 1985, S. 237). Seine Vermutungen, Ahnungen oder Zweifel können im Interviewtranskript jedoch nur unzureichend zum Ausdruck gebracht werden. Das Postskript kann daher

dazu beitragen „einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden“ (Witzel 1982, S. 92). Die darin enthaltenen Informationen können später zusätzlich als Anregungen für die Auswertung des Gesprächs herangezogen werden (vgl. Witzel 2000, Abs. 9).

Zur Gestaltung des PZI nennt Witzel (1982) vier zentrale Kommunikationsstrategien, welche nach der unmittelbaren Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Interviewpartnern und -partnerinnen flexibel zum Einsatz kommen (vgl. Flick 2007, S. 211). Bevor der Forscher jedoch das Interview beginnt, sichert er den Personen, welche sich für das Interview bereit erklärt haben, eine konsequente Anonymisierung der Gesprächsprotokolle zu und erörtert mit ihnen die gewünschte Gesprächsform. Anschließend erläutert er nochmals seine Forschungsfrage und legt sein konkretes Erkenntnisinteresse offen (vgl. Witzel 2000, Abs. 11). Um das Gespräch auf das zu untersuchende Problem zu zentrieren und einen guten Gesprächseinstieg zu erzielen, können erzählgenerierende Kommunikationsstrategien verwendet werden. Die Eingangsfrage sollte daher trotz der deutlichen Akzentuierung des Themas so offen wie möglich formuliert werden (vgl. Witzel 2000, Abs. 13), damit sich ein von der befragten Person selbstentwickelter Erzählstrang bilden kann (vgl. Flick 2007, S. 210). Im weiteren Erzählverlauf können sich dann Detailfragen anschließen, welche Witzel (1982) allgemeine Sondierung nennt (vgl. Legewie 1998a, S. 17). Diese Fragen dienen der „sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht (Prinzip der Offenlegung oder Induktion)“ (Witzel 2000, Abs. 15). Die durch die Einstiegfrage entstandene erste Erzählsequenz soll damit weiter spezifiziert werden, um den gewünschten Grad der Detaillierung zu erhalten (ebd.). Über diese allgemeinen Sondierungen hinaus gibt es weiterhin die spezifische Sondierung, welche Aspekte der Deduktion geltend macht, indem der Forscher im Vorfeld erworbenes Wissen zur Formulierung weiterer Fragen nutzt (vgl. Witzel 2000, Abs. 16). Zu den Methoden der spezifischen Sondierung gehört u.a. das Zurückspiegeln von Äußerungen der Interviewten. Dazu kann das aus der klientenzentrierten Gesprächstherapie nach Rogers (1968) bekannte Spiegeln von emotionalen Erlebnisinhalten verwendet werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, die Selbstreflexion der Befragten anzuregen und ihnen die Möglichkeit zu geben, „ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren (kommunikative Validierung)“ (Witzel 2000, Abs. 16). Zur Klärung widersprüchlicher Aussagen können Verständnisfragen und zur weiteren Detaillierung von Sichtweisen Konfrontationsfragen angewandt werden (vgl. ebd.). Diese Fragetypen sollen die

Befragten dazu veranlassen, „an [ihren AdA] Explikationen zu arbeiten bzw. [ihre AdA] Konstruktionen der Realitätsdarstellung offen zu legen“ (Witzel 1985, S. 248). Als letztes Gestaltungsmittel eines Interviews nennt Witzel Ad-hoc-Fragen oder exmanente Fragen, wie sie auch in narrativen Interviews vorgesehen sind (vgl. Legewie 1998a, S. 17). Dieser Fragetyp wird notwendig, wenn bestimmte Themenbereiche im Verlauf des Gesprächs von dem Befragten nicht angesprochen wurden. Ziel dieser Fragen ist es somit, die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews zu sichern (vgl. Witzel 2000, Abs. 15).

4.4.2 Begründung der Wahl des problemzentrierten Interviews

Bei der Wahl der Interviewmethode steht die Frage im Mittelpunkt, „welches Erkenntnisinteresse sich mit der jeweiligen Technik verfolgen lässt, um schließlich zu einem stimmigen Verhältnis von Forschungsthema und Forschungsdesign zu gelangen“ (Linde 2008, S. 112). Ziel der von Witzel (1982) benannten Kommunikationsstrategien des PZI ist es, die Befragten zur Darstellung ihrer subjektiven Problemsicht zu animieren, womit sich der Forschungsprozess auf ihre individuellen Orientierungen und Handlungsmuster zentriert (vgl. Witzel 2000, Zusammenfassung; Witzel 1985, S. 228). Zu diesem Zweck werden angeregte Narrationen zusätzlich durch Dialoge ergänzt, welche „Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind“ (Witzel 2000, Zusammenfassung).

Hauptkriterium für die Wahl des PZI als Erhebungsmethode stellte damit die Kombination aus narrativen und nachfragenden Elementen dar, welche ich für die Erforschung des subjektiven Erlebens vor Kursteilnehmenden als besonders geeignet hielt. Durch die narrativen Aspekte dieser Methode erhalten die Befragten die Möglichkeit, ihren eigenen Erzählstrang zu generieren. Auf diese Weise können sie Themen in das Interview einbringen, welche zu Beginn des Forschungsprozesses nicht bedacht worden sind, jedoch für die Beantwortung der Untersuchungsfrage von Bedeutung sein können. Mittels dieser spezifischen Relevanzsetzungen der Befragten konnte das Offenheitsprinzip somit angemessen realisiert werden (vgl. Witzel 2000, Abs. 3). Vor dem Hintergrund meiner im Vorfeld erfolgten vertiefenden Auseinandersetzung mit der Genese des funktionalen Analphabetismus sowie deren Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen, konnte ich erste Vermutungen über den Verlauf eines Interviews mit dieser Zielgruppe anstellen. Das „apfe“- Institut weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bei Menschen mit unzureichend ausgeprägten schriftsprachlichen Kompetenzen die Fähigkeit, ihre eigene Situation aus einer gewissen

Distanz wahrzunehmen, sie zu beschreiben und zu reflektieren nur eingeschränkt vorhanden ist. Zudem äußerten sie den Verdacht, dass viele der Betroffenen nie die Möglichkeit hatten, weder Teile noch ihre gesamte Biographie zusammenhängend zu erzählen (vgl. apfe 2007, S. 42 f.). Anhand dieser Erkenntnisse war im Vorfeld davon auszugehen, dass es der von mir ausgewählten Zielgruppe nicht einfach fallen würde, ein längeres zielgerichtetes Interview mit mir zu führen. Dieser Aspekt bestärkte mich in der Wahl meiner Erhebungsmethode zusätzlich. Durch die narrativen Elemente des PZI war es möglich, den Befragten zunächst einen sanften Einstieg zu ermöglichen, damit sie sich innerhalb der Interviewsituation zurecht finden konnten. Zudem musste ich davon ausgehen, dass es einigen Interviewten trotz der Möglichkeit, zunächst ihre eigenen Akzente während des Gesprächs setzten zu können, schwer fallen würde, das Interview mit mir zu führen. Um während des Gesprächs mein Untersuchungsziel nicht aus den Augen zu verlieren, bot sich der lockere Leitfaden als optimale Orientierungshilfe und Stütze für meine Interviewführung an. Durch den Einsatz von Ad-hoc-Fragen konnte zudem ein gewisser Grad von Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews gewährleistet werden (vgl. Witzel 2000, Abs. 8 & Abs. 15; Friebertshäuser 1997, S. 375). Als letztes Auswahlkriterium sind meine bereits im Vorfeld dieser Diplomarbeit bestehenden Erfahrungen mit dieser Erhebungsmethode zu nennen. Bereits im sechsten Semester meines Studiums erarbeitete ich unter Nutzung des PZI innerhalb einer Forschungsgruppe Ergebnisse zum Thema „Lebenswelten junger Mütter“ und konnte auf diese Weise erste positive Erfahrungen mit dieser Erhebungsmethode sammeln.

4.4.3 Kurzvorstellung des Interviewleitfadens

Zur Konzipierung des Interviewleitfadens orientierte ich mich an den Empfehlung Witzels (1982) und gliederte meine Forschungsfrage in verschiedene kleinere Themen auf. Dabei versah ich jedes Unterthema mit einem eigenen Erzählanreiz sowie einzelnen Fragestellungen, falls die von mir interviewte Person diese Aspekte nicht von allein ansprechen sollte (vgl. Legewie 1998a, S. 17). Der Leitfaden gliederte sich damit nach dem Gesprächseinstieg in drei zentrale Themenkomplexe. Der erste Themenblock beinhaltete retrospektive Fragen nach dem Erleben der Zeit vor dem Kursbesuch. Mit der Fragestellung: *„Wie haben Sie es geschafft all die Jahre vor dem Kurs ihr tägliches Leben ohne Lesen und Schreiben zu meistern?“* versuchte ich, einen Einblick in das Leben der Befragten vor deren Kursbesuch zu erhalten. Zudem bot sich damit die Möglichkeit, mit Hilfe der Kenntnisse über das Erleben des Alltages vor dem Kurs

eventuelle Veränderungen, welche dieser hervorgerufen hatte, besser verstehen zu können. Dabei war es mir wichtig, mögliche schmerzhaftes Erinnerungen an die Kindheit oder Schulzeit nicht direkt zu Beginn des Interviews anzusprechen. Um einen fließenden Übergang zwischen dem ersten und zweiten Themenkomplex zu schaffen, nutzte ich die Frage: *„Warum haben Sie sich nach den vielen Jahren dazu entschieden noch einmal einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen?“*. Weitere Fragen innerhalb des zweiten Blocks bezogen sich dann explizit auf das Erleben der Kursstrukturen sowie die Lernatmosphäre, Beziehungsstrukturen und den Lernprozess der Befragten. Zentrales Thema des letzten Fragekomplexes bildeten die Zukunftsvorstellungen und –perspektiven der Teilnehmenden. Mit der Frage: *„Können Sie mir abschließend noch erzählen, wie Sie Ihre Entscheidung, einen Kurs hier zu besuchen, heute beurteilen?“* sollte den interviewten Personen die Möglichkeit eines resümierenden Abschlusses des Gesprächs gegeben werden.

Um den Forschungsprozess so transparent wie möglich zu gestalten, können der verwendete Leitfaden sowie der Kurzfragebogen im Anhang eingesehen werden.

4.4.4 Erfahrungen mit der Interviewführung

Jedes Interview begann ich mit einer Vorstellung meiner Person sowie meines Anliegens. Dieser Prozess verlief in den einzelnen Interviews sehr unterschiedlich. In zwei Fällen waren die Befragten vor dem eigentlichen Interview so nervös, dass ich dessen Beginn zunächst zurückstellen musste, um nochmalige Aufklärungs- und ein Stück weit Beziehungsarbeit zu leisten. Beide Interviewpartner erklärten mir mehrmals, dass sie so etwas noch nie gemacht und deshalb Angst hätten, etwas Falsches zu erzählen. An dieser Stelle versuchte ich ihnen nochmals zu verdeutlichen, dass es mir um ihre ganz persönlichen Eindrücke und Erlebnisse ginge und dass sie deshalb gar nichts „Falsches“ erzählen konnten. Bereits in diesem frühen Stadium des Interviews zeigte sich mir, wie angst- und schambesetzt das Thema und die Situation für die Befragten sein musste (vgl. Abraham & Thielen 2008, S. 79). Nach einem längeren Vorgespräch verliefen jedoch auch diese zwei Interviews sehr erfolgreich.

Bereits während der Konzipierung des Leitfadens versuchte ich, nötige Nachfragen zu der Vergangenheit der Lernenden so sensibel wie möglich zu formulieren. Dennoch bereitete es mir in einem der fünf Interviews verstärkte Probleme, eine gute Balance zwischen dem Verstehen der biographischen Bezüge hinsichtlich der neuen Lernerfahrungen und dem Auffangen hochkommender Gefühle zu finden. So berichtete mir ein Interviewpartner unter Tränen von seiner leidvollen Schulzeit. In

dieser Situation halfen mir meine Vorkenntnisse bezüglich der Lebensgeschichten „funktionaler Analphabeten“, um mich gedanklich in meinen Interviewpartner hineinversetzen zu können und diesen Gefühlen mit entsprechender Sensibilität und Verständnis zu begegnen.

Während meiner theoretischen Recherchen zum Thema Analphabetismus stieß ich in den Ausführungen von Hubertus und Nickel (2006) sowie Füssenich (1993) darauf, dass viele Betroffene auf Grund ihrer Lese- und Schreibunkundigkeit auch Auffälligkeiten in ihrer mündlichen Kommunikation, wie eine undeutliche Aussprache, grammatische Schwierigkeiten, einen eingeschränkten Wortschatz oder eine Nichtbeachtung der Regeln der Gesprächsführung zeigen (vgl. Hubertus & Nickel 2006, S. 724; Füssenich 1993, S. 64). Wagner und Schneider (2008) fanden in ihren Untersuchungen zudem variationsreiche Störungen der sinnlichen Wahrnehmung und des Abstraktionsvermögens (vgl. Wagner & Schneider 2008, S. 54). Zwei meiner fünf Interviewpartner zeigten dahingehend einige Übereinstimmungen. So gelang es ihnen z.B. nicht biographische Abläufe chronologisch wiederzugeben oder bestimmte Ereignisse und Situationen nachvollziehbar darzulegen. In diesen Situationen verhalf mir der Interviewleitfaden dazu, die aus dem theoretischen Rahmen entwickelten Themen und damit die Problemfokussierung nicht zu verlieren. Weiterhin erwiesen sich Kenntnisse der klientenzentrierten Gesprächstherapie als sehr förderlich für die Interviewführung. Insbesondere die Technik des Verbalisierens von emotionalen Erlebnisinhalten sowie Rogers (1968) Ausführungen zu der Grundhaltung des Therapeuten, wie die unbedingte positive Zuwendung, Echtheit und einführendes Verstehen (vgl. Kritz 2007, S. 172 ff.) beeinflussten den Verlauf der Interviews sehr positiv.

Trotz meiner bereits vorhanden Erfahrungen mit der Interviewführung war es für mich nicht immer leicht, dem von den Befragten selbst entwickelten Erzählstrang zu folgen und gleichzeitig die Entscheidung zu treffen, an welcher Stelle des Interviewverlaufs eine Ausdifferenzierung der Thematik in Form von Ad-hoc-Fragen angebracht war. Nach Witzel (1982) entstehen aus dieser Entscheidungsnotwendigkeit häufig Interviewfehler, welche sich nur anhand von Schulungen am transkribierten Material erkennen und beheben lassen (vgl. Witzel 1985, S. 237). Des Weiteren bergen Nachfragen die Gefahr, „in Form von Suggestivfragen formuliert zu werden, in die Erwartungen und Unterstellungen des Interviewenden einfließen“ (Friebertshäuser 1997, S. 376 f.). Um derartige Interviewfehler erkennen und verbessern zu können,

begann ich nach jedem Interview, in so fern es zwischen den Abständen der einzelnen Interviews möglich war, mit dessen sofortiger Transkription und setzte mich reflektierend mit meiner Gesprächsführung auseinander. Anhand dieser Analyse überarbeitete ich des Weiteren, wie von Friebertshäuser (1997) empfohlen, den Leitfaden-Katalog, um auf diese Weise „problematische, zu komplexe oder unverständliche Frageformulierung ermitteln und verbessern“ (Friebertshäuser 1997, S. 376) zu können. Diese Arbeitsschritte verhalfen mir dazu, meine Kompetenzen im Bereich der Interviewführung zu erweitern und die Qualität der Interviews zu erhöhen.

Bereits im Vorfeld entschied ich mich, von dem von Witzel (1982) empfohlenen Erhebungsablauf abzuweichen, indem ich den Kurzfragebogen entgegen seiner Empfehlung erst nach dem Interview einsetzte. Hintergrund für diese Entscheidung bildeten erneut meine Erfahrungen aus dem vorhergehenden Forschungsprojekt sowie die Empfehlung einiger Autoren (vgl. Legewie 1998a, S. 17; Flick 2007, S. 212), den Fragebogen erst zum Ende des Kommunikationsprozesses zu verwenden. Flick (2007) führt dazu aus, dass bei der Nutzung des Kurzfragebogens am Ende der Erhebungssituation die Gefahr vermieden wird, dass sich die Frage-Antwort-Struktur des Bogens auf das gesamte Interview auswirkt (vgl. Flick 2007, S. 212). Ähnlich äußert sich dazu Legewie (1998), indem er darauf hinweist, dass der von den Interviewten gewohnte, eher bürokratisch orientierte Stil des Ausfüllens eines Fragebogens sie von einem freien Erzählstil ablenken könnte (vgl. Legewie 1998a, S. 17).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Verwendung des PZI zur Erhebung der für die Untersuchung benötigten Daten positiv in den Forschungsprozess integrieren ließ und angenehm anzuwenden war. Des Weiteren bleibt für mich die Erfahrung, dass trotz aller theoretischen Vorüberlegungen und Methoden, Interviews zu intimen und angstbesetzten Themen immer wieder Balanceakte zwischen dem verstehenden Bestärken und einer gewissen Zurückhaltung den Interviewpartnern gegenüber sind, um einerseits ein gewisses Vertrauensverhältnis aufbauen zu können, aber andererseits den Verlauf der Interviews nicht zu sehr zu beeinflussen.

4.5 Die Auswertungsmethode

Auch bei der Wahl der Auswertungsmethode steht die Frage nach der Passung von Forschungsfrage und –methode im Vordergrund. Dabei ist es wichtig, dass die einzelnen Instrumente innerhalb des Forschungsprozesses aufeinander abgestimmt sind und sich damit unterstützend ergänzen, statt sich zu beschränken (vgl. Linde 2008, S. 115). Zur Auswertung von kommunikativ gewonnenen Daten gibt es in der qualitativen Sozialforschung verschiedene Verfahren, wobei die Erhebungsmethode des PZI nicht von vorn herein auf eine bestimmte Auswertungsmethode festgelegt ist (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 381). Um die von mir geführten und transkribierten Interviews auszuwerten, nutzte ich die Methode des Zirkulären Dekonstruierens nach Jaeggi, Faas und Mruck (1998).

4.5.1 *Das Zirkuläre Dekonstruieren nach Jaeggi, Faas und Mruck*

Dieses Auswertungsverfahren wurde auf Grundlage verschiedener Methoden der qualitativen Sozialforschung entwickelt und verbindet u.a. Elemente des PZI nach Witzel (1982) und der „Grounded Theory“ nach Glaser und Strauss (1967) (vgl. Jaeggi et al. 1998, S. 5). Der Begriff des Zirkulären Dekonstruierens leitet sich dabei von dem konkreten Vorgehen innerhalb des Auswertungsprozesses ab, indem der Forscher sich um das Ausgangsmaterial herum „in kreativen Gedankenschleifen intuitions- und theoriegeleitet“ (Jaeggi et al. 1998, S. 5 f.) bewegt. Nach Fahrendberg (2003) ergibt sich das Grundproblem interpretativer Auswertungsverfahren „aus der Unterscheidung zwischen dem vorliegenden Text mit seinem manifesten Inhalt und den nicht unmittelbar ersichtlichen, tieferen oder verborgenen Bedeutungen, die interpretativ erschlossen werden müssen“ (Fahrendberg 2003, Abs. 7). Um den tieferen Inhalt eines verschriftlichten Interviews zu erschließen, wird bei der Methode des Zirkulären Dekonstruierens der gewonnene Text zunächst „dekonstruiert“, um anschließend erneut zusammengesetzt zu werden. Anhand dieses Vorgehens sollen Sinnübereinstimmungen bzw. –zusammenhänge sichtbar werden (vgl. Jaeggi et al. 1998, S. 6). Jaeggi et al. (1998) empfehlen, sich bei diesem Schritt auf „eine Art Wellenbewegung“ (ebd., S. 7) einzulassen, da sich der Sinngehalt mit Hilfe eines mehrfachen Perspektivwechsels leichter erschließen lässt. Dies bedeutet für die Forschenden bisweilen den Text zu verlassen und ihren Intuitionen zu vertrauen, um anschließend ihre intuitiv gewonnen Ideen anhand des Transkripts zu überprüfen (vgl. ebd., S. 6 f.).

Das Zirkuläre Dekonstruieren basiert auf den Erkenntnissen, welche Jaeggi et al. (1998) während der Betreuung von Diplomarbeiten gewonnen haben (vgl. ebd., S. 3). Hintergrund für die Entscheidung, dieses Verfahren für die Auswertung der erhobenen Daten zu nutzen, bildete damit nicht zuletzt dessen Entstehungsgeschichte. Darüber hinaus spielten bei der Auswahl dieser Methode erneut meine bereits erworbenen Erfahrungen mit diesem Verfahren in einer vorangegangenen Forschungsarbeit eine wichtige Rolle. So habe ich diese Methode als gut verständlich und an den Arbeitsaufwand kleinerer Forschungsprojekte angepasst erlebt, weshalb ich sie für den Rahmen einer Diplomarbeit als gut umsetzbar und angemessen erachte und sie z.B. der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorzog. Weiterhin können mit diesem Auswertungsverfahren, das persönliche Erleben sowie die subjektiven Deutungen und Empfindungen der Befragten bezüglich ihres Kursbesuches gut dargestellt werden, da von den Interviewten selbst gesetzte Schwerpunkt mit in die Auswertung einbezogen werden können. Der ständige Perspektivwechsel zwischen Nähe und Distanz zum Material sowie das die offene Vorgehensweise ermöglichen es, den Deutungsprozess kreativ und weniger schematisch zu gestalten, was ich für meinen Arbeitsprozess als sehr förderlich empfand.

Das Zirkuläre Dekonstruieren nach Jaeggi, Faas und Mruck (1998) gliedert sich in vier Auswertungsschritte, welche im Folgenden anhand von Interviewmaterial genauer erläutert und verdeutlicht werden sollen. Mit der Darstellung meiner einzelnen Arbeitsschritte möchte ich den Prozess des Erkenntniszuwachses für den Leser nachvollziehbarer und damit plausibler machen (vgl. Jaeggi et al. 1998, S. 18). Hierzu nutzte ich das Interview V mit Kai, um den thematischen Zusammenhang für den Leser zu erhalten.

4.5.2 Das Ausgangsmaterial

Nach der Erhebung von verbalen Daten müssen diese im weiteren Forschungsprozess zunächst für die nachfolgende Interpretation aufbereitet werden. Dies bedeutet, dass mit Hilfe eines Aufnahmegerätes aufgezeichnete, gesprochene Wort zu transkribieren (vgl. Flick 2007, S. 371). Der Begriff Transkription (lat. *transcribere* – überschreiben, umschreiben) bezieht sich dabei „auf die Wiedergabe eines gesprochenen Diskurses in einem situativen Kontext mit Hilfe alphabetischer Schriftsätze und anderer, auf kommunikatives Verhalten verweisender Symbole“ (vgl. Dittmar 2004, S. 50). Nach Ehlich und Rehbein (1979) ist ein gutes Notationsdesign durch die Variablen Einfachheit, leichte Verwendbarkeit der erstellten Transkripte und schnelle

Erlernbarkeit gekennzeichnet. Darüber hinaus sollte es stets im Kontext des spezifischen, wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses ausgewählt werden (vgl. Dittmar 2004, S. 51). Zusätzlich kann der durch die Transkription entstandene Text durch kontextuelle Anreicherungen wie z.B. Anmerkungen aus dem Postskript, dem Forschungstagebuch oder anderen Feldnotizen ergänzt werden. Durch diese Schritte lassen sich die zu untersuchenden Zusammenhänge in Texte überführen und werden auf diese Weise der eigentlichen wissenschaftlichen Analyse zugänglich (vgl. Flick 2007, S. 371). Derzeit gibt es verschiedene unterschiedlich genaue Transkriptionssysteme. Ein einheitlicher Standard hat sich bislang jedoch noch nicht herausgebildet. Ich orientierte mich daher an den von Flick (2007) angeführten Vorschlägen (vgl. ebd., S. 379 ff.). Eine genaue Auflistung des von mir genutzten Notationsdesign findet sich im Anhang.

Neben der Beachtung klarer Transkriptionsregeln ist aus forschungsethischen Gründen auch die konsequente Anonymisierung aller im Interview auftretenden Personen und Orte ein wichtiger Bestandteil der Verschriftlichung des Interviews. Damit verbindet sich das Ziel, den Anforderungen des Datenschutzes gerecht zu werden sowie den Schutz der Befragten zu gewährleisten (vgl. Flick 2007, S. 65 ff.; 380). Aus diesen Gründen wurden in den Transkripten alle Namen und Orte, sowie Daten, die Rückschlüsse auf die Identität der Befragten zulassen, geändert.

An dieser Stelle möchte ich einen Ausschnitt aus dem Interview V zitieren, welcher die Zeilen 479 bis 539 beinhalten. Ich wählte diesen Ausschnitt, da er einen ersten Eindruck davon vermittelt, wie der Befragte seinen Kursbesuch erlebt. Im folgenden Beispiel steht das ‚I‘ für die Interviewende und ‚B‘ für den Befragten. Um dem Leser dieser Arbeit einen besseren Einblick bezüglich meiner Interviewführung und des Ausgangsmaterials zu vermitteln, ist ein größerer Ausschnitt aus diesem Interview im Anhang einsehbar.

I: Ok, dann würde ich jetzt gern zu der Arbeit hier in der Gruppe kommen. Könntest du mir bitte die Stimmung hier im Kurs näher beschreiben? Wie ist das so für dich, hier jeden Tag her zu kommen?

B: Also von mir meiner Seite her auf jeden Fall positiv. Also es is ja jetzt ne so, dass ich jetzt sag hier keene Lust oder ich hab keene Lust mehr oder so. Sicherlich gibt es ma den een oder anderen Tach wo man sacht --- Aber so die Stimmung ooch von den äh (-) anderen Teilnehmern her is unterschiedlich. Weil mache ham ooch private Probleme oder so. Und dann die die Kinder ham dann sowieso meistens ooch etliche Sorgen und so. Wo dann ooch viele andre Sachen ooch dazu beitragen das manchma halt hier die Motivation, bei den jeweiligen

Teilnehmern, halt ne (-) so immer hoch is. (I: Mhm.) Aber so im Allgemeinen muss ich sagen doch positiv. Also es sind eigentlich alle gewollt sich zu verbessern. Der eene mehr der andere weniger. Da gibt's keen Querspringer. Im Großen und Ganzen sind eigentlich immer alle gewollt hier weiter zu komm. Und (-) ja es is jetzt ne so, dass ich sag, in der Gruppe gibt's Teilnehmer die überhaupt ne wollen oder die sich querstellen. Ich denke ooch das was wir jetzt machen, da sind ooch bloß die mit dabei die wirklich wollen. Weil das waren ja ooch nur spezielle Teilnehmer damals (-) äh die das ans Herz gelegt gekriegt ham hier mit zu machen. Also es is wie gesagt vom europäischen Sozialfond (-) also man bekomm ja ooch keen Geld oder so. Man kommt hier wirklich freiwillig. Und so (-) ja dadurch is es ja ooch schon en bissl ausgeschlossen, dass hier Leute dabei sin die gar ne wollen, nor. (--)

I: Mhm und (-) und wie ist so die Stimmung unter euch Teilnehmern hier? Wie kann ich mir das vorstellen?

B: Och (-) na ja also zum Teil eigentlich recht lustig sag ich jetzt ma. Also man kann hier ooch über sich selber lachen. (I: Mhm?) B: Na ganz einfaches Beispiel (-) äh was weeiß ich, äh wenn wir manchma im Pausenraum oder so sin dann geht's eben ooch manchma so ja noch fuffzehn Jahre und dann kann ich meinen Rentenantrag ooch selber ausfüllen [beide lachen]. Oder eben solche Sachen, nor. Es is schon manchma teilweise schwarzer Humor. Aber man kann hier eben ooch ma über sich selber lachen. Und hier weeiß ooch jeder wie man so was meent. (I: Ok). Und dadurch gibt es hier ooch eben gar keene Probleme. B: Nu (-) und deshalb (-- ja also. In der Richtung gibt es hier keene Probleme oder so. (--)

I: Also erlebst du deine Zeit hier schon als angenehm?

B: Ja also (-) ja doch. Vor allen ding man merkt ooch die Lehrer oder ooch der Sozialpädagoge die geben sich schon recht Mühe. Und ooch wenn die selber in der Situation sind, dass se was ne so recht wissen, dann tun die sich das aneignen. Und das merkt man dann halt ooch, dass die da ooch bestrebt sin, sich den Problemen von uns anzunehmen. Wo man ja in der Vergangenheit (-- ich zu mindestens außer der Familie ne immer Zuspruch gefunden hat. Also wenn jetzt hier ma en Problem war oder so. Und das is eben ooch das, was mir hier sehr gudd gefällt. Das man wenn man doch ma en Problem hat immer zum Herrn L°. gehen kann. (I: Mhm.) B: Ja das is halt gudd. Oder wie gesacht die Lehrer oder die Lehrerin die wir hier ham, die Frau T°. die macht das ooch recht gudd. Vorher hatten wir ja die Frau C°. die das ganze hier ooch en bissl mit groß gemacht hat. Also die Kurse und so (-) und das war alles wunderbar. Und da habsch mich hier ooch glei wohl gefühlt, weil ich ooch gemerkt hab, dass ich hier wirklich was vermittelt bekomm. Also ne nur so halb gewollt, sondern das die hier ooch wirklich ehrlich hinter der Sache stehen uns was beizubringen und das ooch ehrlich wollen. Das is schon toll. Wie gesagt (-) ich bin ja hier schon das dritte Jahr. Zwar ne durchweg aber das andre Jahr komplett und das hier komplett in dem Verein. Und mitten drinne war ich nur en halbes Jahr drinne. So weil Teilnehmer hier dann raus sin. Und dann ham die hier bei mir zu Hause angerufen und gefragt Herr P.° ham se noch Zeit. Und dann hab ich ooch glei gesagt, ja das mach ich. (-- Und wie gesagt die

zwoeinhalb Jahre die ich nu hier bin haben sich schon für mich ausgezahlt, uff jeden Fall.

4.5.3 Die erste Auswertungsphase: das Einzelinterview

4.5.3.1 Formulierung des Mottos

Den ersten Schritt der Interviewauswertung bildet die Formulierung einer Art Überschrift für den Text. Für Jaeggi et al. (1998) ist das Motto „entweder ein treffender Satz aus dem Text [...] oder ein subjektiv prägnanter Satz, der einen Eindruck vom Text zusammenfasst“ (Jaeggi et al. 1998, S. 7). Die Verteilung verschiedener Mottos soll den Forschenden bei der emotionalen Auseinandersetzung mit dem Material unterstützen und dazu beitragen, den Text im weiteren Forschungsprozess den jeweiligen Interviewpartnern leichter zuordnen zu können (vgl. ebd., S. 7).

Das Motto für das Interview V lautete:

„da hab ich zum ersten ma gesehn, ich bin ja gar ne der einzigste der draußen mit so was rum renn muss.“ (Z. 239 f.)

4.5.3.2 Zusammenfassende Nacherzählung

Das Ziel der Nacherzählung ist es, den wesentlichen Inhalt des Interviews zusammenzufassen, um so das umfangreiche Material zu straffen und erste Interpretationsschwerpunkt zu setzten. Für diesen Schritt ist eine „Disziplinierung zur Kürze“ (vgl. Jaeggi et al. 1998, S. 8) erforderlich, wobei die Schwerpunktssetzung anhand des Erkenntnisinteresses vorgenommen werden (vgl. ebd., S. 8).

Vollständige Nacherzählung Interview Kai:

Der 26-jährige Kai leidet nach eigenen Aussagen an einer bei ihm diagnostizierten Leserechtschreibschwäche (LRS). Trotzdem sei er aber nicht „der absolute Analphabet“, (Z. 65 f.), da er durchaus „leichtere Sachen“ (Z. 66) schreiben könne. Kai berichtet zunächst von den Versuchen, mit Hilfe seiner Eltern, durch tägliches Üben nach der Schule, seine Probleme allein zu bewältigen. Er ist sich zwar durchaus bewusst, dass seine Leserechtschreibschwäche „eigentlich nie so komplett weg geht“ (Z. 126), aber er kann trainieren, um es zu verbessern. Deshalb hat er nach seiner Schulzeit begonnen, verschiedene Kursangebote auszuprobieren. Nach einigen für ihn

eher unbefriedigenden Kursen bei verschiedenen Bildungsträgern hat er über die Agentur für Arbeit schließlich Kontakt zu einem Verein gefunden, welcher ein umfangreiches und kostenloses Kursprogramm anbietet. Kai nimmt nun seit 2006 mit nur kleinen Unterbrechungen regelmäßig an den täglichen vier Unterrichtsstunden teil. Er ist sehr froh diesen Verein gefunden zu haben und unter fachlicher Anleitung, welche für ihn besser ist „um weiter voran zukomm“ (Z. 444), lernen zu können.

Seine ersten Wochen in diesem Kurs beschreibt Kai als „erstma en bissl komisch“ (Z. 304 f.). Besonders die Situationen, in welchen er vorn an der Tafel etwas anschreiben musste, was seine Fehler für alle sichtbar machte, waren zunächst etwas unangenehm. Doch gleichzeitig war dies für ihn „eene positive Erfahrung“ (Z. 318), da er trotz seiner Fehler nicht ausgelacht oder gehänselt wurde. Im weiteren Verlauf des Gespräches betont Kai mehrmals, wie bedeutsam es für ihn gewesen ist, andere Menschen kennen gelernt zu haben, welche die gleichen Probleme haben wie er. Für ihn ist es sehr wichtig, „unter seines Gleichen“ (Z.327) zu sein und sich mit Anderen über gemeinsame Erfahrungen austauschen zu können. Diese Gespräche brachten ihm zudem die Erkenntnis, dass er nicht der Einzige ist „der draußen mit so was rum renn muss“ (Z. 239 f.). Dies stellte für ihn eine große Erleichterung dar. Die Kursatmosphäre beschreibt Kai als locker, offen und positiv. Schließlich hätten einige Teilnehmende genug Probleme zu Hause und da wäre es wichtig, sich wenigstens die Zeit im Kurs angenehm zu gestalten, um so „von dem ganzen anderen Mist“ (Z. 781 f.) abschalten zu können. Zu einer angenehmen Kursatmosphäre gehört für Kai auch Spaß. Zwar ist ihre momentane Situation eigentlich gar nicht erfreulich aber „gerade deswegen muss man dann eben ooch ma drüber lachen“ (Z. 740 f.). Jeder weis ja, wie er den bisweilen „schwarzen Humor“ (Z. 514) zu nehmen habe. Darüber hinaus ist es für ihn von großer Bedeutung, in einer Gruppe zu sein, in welcher alle Mitglieder ernsthaft gewillt sind zu lernen und an sich zu arbeiten. Kai fühlt sich in seiner Kursgruppe wohl und ist der Meinung, dass „generell der Umgang [unter den Leuten] stimmt“ (Z. 711). Freundschaften haben sich für ihn innerhalb des Kurses allerdings nicht ergeben, da er zwischen Leuten mit denen er lernt und mit denen er seine Freizeit verbringt, unterscheidet.

Als besonders positiv bewertet Kai insbesondere auch die für seinen Kurs zuständige Lehrerin sowie den Sozialpädagogen. Er hat gemerkt, dass diese „wissen von was sie reden“ (Z. 984 f.) und wirklich bestrebt sind, jedem Teilnehmenden individuell zu helfen und zu fördern. Er habe auch schon andere Lehrer erlebt, die für seine Situation kein Verständnis gehabt hätten. Daher ist die gute und ehrliche Zusammenarbeit in seinem jetzigen Kurs nicht selbstverständlich für Kai.

Seinen Kursbesuch beurteilt Kai heute als eine „sehr weise“ (Z. 1238) Entscheidung, welche er noch nie bereut hat. Zwar ist der Unterricht für ihn an manchen Tagen überaus anstrengend, sodass er anschließend „fix und alle“ (Z. 655) ist, jedoch hätte er sich vor sechs oder sieben Jahren nie vorstellen können, dass er eines Tages so einen Leistungsstand wie heute erreichen könne. Seit seinem Kursbesuch hat sich „ne richtige Wendung in [s]einem Leben“ (Z. 1089 f.) vollzogen, da er mit seinen Problem „jetzt ooch viel besser klar komm[t]“ (Z. 1142). Kai hat in seinen jetzigen Kurs zum ersten Mal erlebt, dass seine Probleme wirklich „an der Wurzel“ (Z. 546) angepackt werden. Seine Erwartungen an den Kurs sind daher für ihn übertroffen worden. Neben seinen neu erworbenen Fähigkeiten hat der Kurs ihm aber auch ein neues Lebensgefühl gebracht. So berichtet Kai, dass er früher oft an Minderwertigkeitsgefühlen gelitten habe. Doch durch seine Erlebnisse im Kurs und durch Gespräche mit seiner Lehrerin und dem Sozialpädagogen ist er „im gewissen Sinne selbstbewusster geworden“ (Z. 930 f.). Kai sieht sich selbst und die Welt jetzt mit „positiveren Augen“ (Z. 1240) und ist sehr stolz auf sich, da er erkannt hat, „dass es trotzdem noch ne gewisse Leistung is“ (Z. 648), die er mit seinem Kursbesuch vollbringt. Allein die Tatsache, dass er an diesem Kurs teilgenommen hat, stellt eine Bereicherung für sein Leben dar. Kai hofft, dass er durch seine neuen Fähigkeiten bald einen neuen Arbeitsplatz finden und mit deren Hilfe nie wieder in so unangenehme Situation, wie er sie in seiner Vergangenheit erlebt hat, erleiden muss.

4.5.3.3 Stichwortliste

In der Stichwortliste werden „Alle auffälligen, gehaltvollen Worte oder Begriffe des Textes [...] chronologisch hintereinander aufgelistet“ (Jaeggi et al. 1998, S. 9). Mit diesem Schritt soll das Material weiter gekürzt und überschaubarer gemacht werden, um sich darüber hinaus auf unvermittelte Deutungsmöglichkeiten einzulassen. Jaeggi et al.

(1998) empfehlen bei diesem Schritt sich nicht auf den gesamten Text zu beziehen, sondern einzelne Passagen für die Auflistung auszuwählen (vgl. ebd. S. 9). Um den Sinngehalt des verschriftlichten Interviews jedoch nicht zu selektiv zu betrachten, habe ich mich dafür entschieden, diesen Arbeitsschritt auf das gesamte Dokument auszuweiten. Darüber hinaus verwendete ich für diese Auflistung nicht nur Stichworte, sondern auch größere Wortgruppen.

Auszug Stichwortliste Interview Kai:

(...)

- *manchma teilweise schwarzer Humor (Z. 514)*
 - *man kann hier eben ooch ma über sich selber lachen (Z. 514 f.)*
 - *hier weeiß ooch jeder wie man so was meent (Z. 515)*
 - *dadurch gibt es hier ooch eben gar keene Probleme (Z. 516)*
 - *In der Richtung gibt es hier keene Probleme (Z. 517)*
 - *die Lehrer oder ooch der Sozialpädagoge die geben sich schon recht Mühe (Z. 521 f.)*
 - *wenn die selber in der Situation sind, dass se was ne so recht wissen, dann tun die sich das aneignen (Z. 522 f.)*
 - *das die da ooch bestrebt sin, sich den Problemen von uns anzunehm. (Z. 524 f.)*
 - *Wo man ja in der Vergangenheit (-) ich zu mindestens außer der Familie ne immer Zuspruch gefunden hab (Z. 527 f.)*
 - *das is eben ooch das was mir hier sehr gudd gefällt (Z. 532)*
 - *wenn man doch ma en Problem hat immer zum Herrn L°. gehen kann (Z. 535 f.)*
- (...)

4.5.3.4 Themenkatalog

Bei der Erstellung des Themenkatalogs handelt es sich bereits um eine „komplexere Abstraktionsleistung“ (Jaeggi et al. 1998, S. 9), bei der für ähnliche Äußerungen und Sinnzusammenhänge aus der zuvor erstellten Stichwortliste zusammenfassende Oberbegriffe gesucht werden. Diese Überbegriffe sollen „das Gemeinte bzw. das Verstandene treffend bezeichnen und von anderen Bereichen unterscheidbar machen“ (ebd., S. 9 f.). Bei diesem Arbeitsschritt können sich bereits erste „Vor-Kategorien“ (ebd., S. 10) herauskristallisieren, welche dazu dienen, der Auswertung mehr Struktur zu verleihen (vgl. ebd.).

Auszug Themenkatalog Interview Kai:

persönliches Erleben der Kursatmosphäre

- *da gibt es für uns keene Probleme (Z. 334)*
- *auf jeden Fall positiv. (Z. 480)*
- *die Stimmung ooch von den äh (-) andren Teilnehmern her is unterschiedlich (Z. 482 f.)*
- *im Allgemeinen muss ich sagen doch positiv (Z. 487 f.)*
- *zum Teil eigentlich recht lustig (Z. 501)*
- *dadurch gibt es hier ooch eben gar keene Probleme (Z. 516)*
- *da habsch mich hier ooch glei wohl gefühlt, (Z. 524)*
- *in meiner Gruppe fühl ich mich eigentlich recht wohl (Z. 707)*
- *wenn es ma Probleme gibt, dann ham die meistens ooch nix mit dem Kurs hier zu tun (Z. 708 f.)*
- *Auseinandersetzung äh Meinungsverschiedenheiten (Z. 709 f.)*
- *Aber im Großen und Ganzen fühl ich mich in meiner Gruppe hier wohl (Z. 710)*
- *generell der Umgang stimmt halt (Z. 711 f.)*
- *da gibt's keen der halt äh (--) denkt er is was Besseres (Z. 711)*
- *lustig in nem gewissen Sinne (Z. 745)*
- *schon en bissl aufgelockert und kollegial (Z. 790 f.)*
- *ne so, dass mit dem Zeigefinger gezeigt wird hier kuck dir ma den an (Z. 976)*

Abgrenzung zu den anderen Kursteilnehmende

- *Bei mir is das dann eher die Schüchternheit. (Z. 905)*
- *Freundschaft wo man sich jetzt ooch ma außerhalb trifft würde ich ne sagen (Z. 912 f.)*
- *ich weeß von den andren her, dass es da zwee dreie gibt, die sich ooch ma privat treffen (Z. 913 f.)*
- *dass sin hier eher so meine Lernfreunde (Z. 916)*
- *Wie so ne Lerngruppe halt (Z. 916)*
- *mit den tue ich hier eben lernen (Z. 916 f.)*
- *dann hab ich aber daheeme wiederum ne komplett andre Welt (Z. 917)*
- *da tu ich eigentlich schon en bissl abwiegen (Z. 918)*

- *Wobei ich ooch nüscht dagegen hätte wenn jetzt eener aus dem Kurs sacht, komm wir machen ma was zam. (Z. 918 f.)*
- *Das sind die Leute mit denen ich lerne und das sind die für die Freizeit (Z. 924 f.)*

4.5.3.5 Paraphrasierung

Die Paraphrasierung stellt im Gegensatz zur Nacherzählung „eine andersgeartete Interpretationsleistung dar“ (Jaeggi et al. 1998, S. 12). Zu diesem Zweck werden die durch den Themenkatalog vorstrukturierten Gedanken nun durch Subjektivität und Intuition ergänzt. Auf der Grundlage des Kataloges werden auf diese Weise entweder einzelne Themen zu Meta- Themen zusammengefasst oder eines dieser Themen in den Mittelpunkt gestellt und weiter ausdifferenziert (vgl. ebd., S. 12). Ich entschied mich für die erste Variante, wobei die Zahlen, welche in der nachfolgenden Beispielparaphrasierung in Klammern stehen, dabei die Nummerierung der Themen innerhalb des Themenkatalogs angeben.

Vollständige Paraphrasierung Interview Kai:

Nachdem Kai seine anfänglichen Ängste, von den anderen Gruppenmitgliedern ausgelacht zu werden, überwunden hatte (6), begann er sich in seiner Kursgruppe wohl zu fühlen. Der Kurs gibt ihm heute die Möglichkeit, innerhalb eines geschützten Rahmens Fehler machen zu können, ohne dafür negative Folgen befürchten zu müssen (12). Die Atmosphäre innerhalb des Kurses beschreibt er als „aufgelockert und kollegial“ (Z. 791). In einem gewissen Sinne sei diese sogar recht lustig, da man während der Unterrichtsstunden „eben ooch ma über sich selber lachen“ (Z. 514 f.) könne (1/3). Zudem sei der Alltag vieler Gruppenmitglieder nicht immer einfach, weshalb es für alle wichtig sei, auch einmal miteinander darüber lachen zu können (4). Als besonders hilfreich empfindet Kai auch die Tatsache, dass er sich seit seiner Kursteilnahme endlich mit Leuten austauschen kann, die „mit den gleichen Erfahrungen zu kämpfen“ (Z. 242 f.) haben, wie er. Auf diese Weise würden sich alle Kursmitglieder gegenseitig unterstützen (7). Für Kai haben sich durch seinen Kursbesuch jedoch keine festen Freundschaften entwickelt. Er unterscheide zwischen den Personen mit denen er lernt, welche er auch als „Lernfreunde“ (Z. 916) bezeichnet und seinen Freunden, mit denen er seine Freizeit verbringt (8). Dennoch beschreibt Kai seine Kursgruppe als gut und hebt in diesem Zusammenhang besonders hervor, dass alle Gruppenmitglieder durchweg

gewillt sind, sich zu verbessern, da sie in so einer Gruppe auch keinen gebrauchen können, der sich querstellt (10). Schließlich habe er früher schon mehrfach erlebt, wie einzelne Mitglieder nach einer gewissen Zeit einfach nicht mehr zum Kurs erschienen sind. Nachvollziehen kann er dieses Verhalten zwar nicht ganz, aber er ist sich auch bewusst, dass jeder Betroffene einen anderen Weg hat, mit seinen Problemen umzugehen (9). Er selbst kann seine Schwierigkeiten zwar ebenfalls „ne totsichweigen“ (Z. 618), aber er möchte auch nicht ständig daran erinnert oder gar deshalb bemitleidet werden. Deshalb spricht er mit den anderen Lernenden auch gern über völlig andere Themen, um sich abzulenken (11).

Weiterhin erzählt Kai davon, dass er sich innerhalb seiner jetzigen Kursgruppe und des Vereins, welcher die Kurse organisiert, zum ersten Mal richtig verstanden fühlt. Er musste bereits des Öfteren die Erfahrung machen, dass die Lehrkräfte, welche seinen Kurs betreuten, kein Verständnis für seine Lage und seine beständigen Probleme mit dem Lesen und Schreiben hatten (5). Dies ist bei seiner jetzigen Lehrerin völlig anders. Kai empfindet es als förderlich, dass neben seinen schriftsprachlichen Problemen auch seine persönlichen Probleme Beachtung finden und dass er jeder Zeit zu Herrn L. [der für seinen Kurs zuständige Sozialpädagoge] gehen kann, wenn er Hilfe braucht. Zudem erlebe er in diesem Kurs zum ersten Mal, dass er wirklich individuell gefördert wird und seine Probleme „an der Wurzel angepackt“ (Z. 546) werden (2).

Kai hat sich seit seiner Kursteilnahme nach eigenen Aussagen „rechtschreiblichen en bissl verbessert“ (Z. 65). Diese Verbesserungen und seine Fortschritte beim Lesen bedeuten ihm „ganz schön viel“ (Z. 1005) (13). Obwohl Bücher für ihn wohl immer „en Ding mit sieben Siegeln“ (Z. 867) bleiben werden (23). Durch seine neuen Fähigkeiten hat er jetzt „ne gewisse Routine“ (Z. 326) in seinen Alltag bringen können und muss nun nicht mehr, wie so oft in seiner Vergangenheit, in bestimmten Situationen „in een Fettnäpfchen“ treten (Z. 328) (14). Obwohl ihm die Bewältigung seines täglichen Lebens deutlich leichter fällt, birgt der Kurs für ihn auch eine große Anstrengung. Kai berichtet von Tagen, an denen er das Lernen satt hat und nach dem Unterricht „fix und alle“ (Z. 655) ist (15). Doch trotz dieser enormen Anstrengungen weist er aber, dass er „mit Hilfe von so nem Kurs doch was bewerkstelligen kann“ (Z.

363). Seit sich Kai seiner eigenen Leistungen, welche mit seinem Kursbesuch in Verbindung stehen, bewusst geworden ist, ist er auch im Umgang mit anderen Leuten „im gewissen Sinne selbstbewusster“ (Z. 930 f.) und „selbstzufriedener“ (Z. 1208) geworden (16). Vor seinem Kursbesuch habe er sich immer „automatisch unter ein negatives Licht gestellt“ (Z. 1028) und geglaubt, dass er „grundsätzlich schwächer [ist Ada] als die anderen“ (Z. 1031). Diese „Minderwertigkeitskomplexe“ (Z. 1058) habe er heute nicht mehr (19). Kai hat erkannt, dass er trotz seiner Probleme „noch andere Sachen bewerkstelligen kann“ (Z. 1022) und seinen Kopf deshalb nicht hängen lassen muss (20). Auch die Erkenntnis, dass er nicht der Einzige ist, der mit dem Lesen und Schreiben Probleme hat, brachte ihm große Erleichterung (17). Durch Gespräche mit Gruppenmitgliedern wurde ihm zudem aufgezeigt, dass es anderen noch viel schlechter geht als ihm (18). Kai sieht sein Leben jetzt „mit positiven Augen (Z. 1230)“ und möchte sein Leben besser gestalten (21). Die Kursteilnahme hat seinem Leben „ne richtige Wendung“ (Z. 1089) gegeben, was er vorher nicht für möglich gehalten hätte (22). Kai ist von diesen Entwicklungen überaus „positiv überrascht“ (Z. 328) und ist davon überzeugt, dass sich sein Kursbesuch schon jetzt für ihn ausgezahlt hat (24). Diese Einschätzung würde für ihn jedoch erst „durch einen neuen Job nochmal so richtig bestätigt werden“ (Z. 1198) (25).

4.5.3.6 Zentrale interviewspezifische Kategorien

Mit der Bildung interviewspezifischer Kategorien gelangt der Forscher zunächst an den vorläufigen Endpunkt der Auswertung eines einzelnen Interviews. Die durch die vorhergehenden Auswertungsschritte entstandenen Ansätze sollen nun zusammengefasst und damit verdichtet werden (vgl. Jaeggi et al. 1998, S. 13). Die durch diesen Schritt entstandenen zentralen Kategorien dienen im Folgenden „dem Vergleichbarmachen verschiedener Interviews“ (ebd., S. 14) und können zudem bereits als Kapitelüberschriften innerhalb der sich anschließenden Auswertung genutzt werden. Feste Vorgehensregeln werden durch Jaeggi et al. (1998) für diesen Schritt nicht vorgeschrieben (vgl. ebd., S. 13 f.).

Interviewspezifische Kategorien des Interviews mit Kai:

1. Die Betreuung durch Lehrkräfte und Sozialpädagogen
2. Kurs als Ort des Verstandenwerdens

3. Das Kursleben

3.1 Kommunikation im Kurs

3.1.1 Allgemeiner Erfahrungsaustausch

3.1.2 Kommunikation über intime Themen

3.2 persönliches Erleben der Kursatmosphäre

3.3 Abgrenzung zu den anderen Lernenden

3.4 Beurteilung anderer am Kurs teilnehmender Personen

3.4.1 Teilnehmende, welche den Kurs abgebrochen haben

3.4.2 Mitglieder der jetzigen Gruppe

3.5 Gemeinsames Lachen zur Bewältigung der kollektiven Problemlage

3.6 Die Gruppe der Entschlossenen

3.7 Abschalten im Kurs von den Problemen zu Hause

4. Der Lernprozess

4.1 Überwindung anfänglicher Ängste

4.2 Individuelle Betreuung

4.3 Kursinterne Unterstützungspotenziale

4.4 Kursexterne Unterstützungspotenziale

4.5 Kurs als geschützter Raum

4.6 Lernerfolge

4.7 Kurs als große Anstrengung

5. Bedeutung des Kurses für das Leben

5.1 Wichtige Erkenntnisse

5.1.1 Erkenntnis, nicht der Einzige zu sein

5.1.2 Erkenntnis, dass es Anderen noch schlechter geht

5.2 Kurs als Hilfe zur Alltagsbewältigung

5.3 Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen

5.4 Neue positivere Einstellung zu seinem Problem

5.5 Neue positivere Einstellung zu seinem Leben

5.6 Neues Selbstbewusstsein

5.7 Persönliche Weiterentwicklung

6. Auswirkungen des Kurses auf das Leseverhalten

7. Persönliche Bewertungen des Kursbesuches

8. Zukunftswünsche

4.5.4 Die Zweite Auswertungsphase: Systematischer Vergleich

Nachdem mehrere Interviews, mindestens jedoch zwei, die Phase der Einzelauswertung durchlaufen haben, kann die zweite Auswertungsphase beginnen, indem diese systematisch miteinander verglichen werden (vgl. Jaeggi et al. 1998, S. 14).

4.5.4.1 Synopsis

Der erste Auswertungsschritt der zweiten Phase beginnt mit der Synopsis. Dabei wird eine Tabelle erstellt, in der „alle bisher formulierten zentralen Kategorien“ (ebd., S. 14) sowie die einzelnen Interviews durchnummeriert, eingetragen und durch Kreuze gekennzeichnet werden. Ziel dieser Aufzeichnung ist es, erste Überschneidungen sichtbar, aber auch auf idiosynkratische Momente, d.h. Kategorien, die nur in einem

Interview vorkamen, aufmerksam zu machen. Die Nummern, welche sich eingeklammert hinter den Kreuzen befinden, verweisen auf die Nummerierung der Kategorien in den jeweiligen Interviews (vgl. ebd., S. 14 f.).

Tabelle 2: Tabelle der Synopsis

Kategorien	I Interview Dagmar	II Interview Tom	III Interview Rolf	IV Interview Uwe	V Interview Kai
Betreuung durch die Kursleiterin	X (1)			X (1)	
Betreuung durch Lehrkräfte und Sozialpädagogen					X (1)
Beurteilung Anderer, welche keinen Kurs machen wollen			X (1)		
Beurteilung von Alphabetisierungskursen		X (1)			
Kurs als Ort des Verstandenwerdens					X (2)
Das Kursleben	X (2)	X (2)	X (2)	X (2)	X (3)
Kommunikation im Kurs	X (2.1)	X (2.1)			X (3.1)
Allgemeiner Erfahrungsaustausch					X (3.1.1)
Kommunikation über intime Themen					X (3.1.2)
persönliches Erleben der Kursatmosphäre	X (2.2)	X (2.2)	X (2.1)	X (2.1)	X (3.2)
Beziehungsstrukturen innerhalb des Kurs	X (2.3)	X (2.3)		X (2.2)	
Wiedertreffen alter Bekannter	X (2.3.1)	X (2.3.1)			
Abgrenzung zu den anderen Lernenden	X (2.3.2)		X (2.2)		X (3.3)
Unterschiedliche Intensität der Beziehungen		X (2.3.2)			
Bewertung der Leistung anderer Lernender	X (2.4)				
Beurteilung anderer am Kurs teilnehmender Personen					X (3.4)
Teilnehmende, welche den Kurs abgebrochen haben					X (3.4.1)
Mitglieder der jetzigen Gruppe					X (3.4.2)
Gemeinsames Lachen zur Bewältigung der					X (3.5)

kollektiven Problemlage					
Die Gruppe der Entschlossenen					X (3.6)
Abschalten im Kurs von den Problemen zu Hause					X (3.7)
Der Lernprozess	X (3.)	X (3.)	X (3.)	X (3)	X (4)
Die Lernatmosphäre	X (3.1)	X (3.1)	X (3.1)	X (3.1)	
Überwindung anfänglicher Ängste					X (4.1)
Lernprobleme	X (3.2)				
Individuelle Betreuung					X (4.2)
Kursexterne Unterstützungspotenziale	X (3.3)	X (3.3)		X (3.3)	X (4.4)
Kursinterne Unterstützungspotenziale			X (3.2)	X (3.2)	X (4.3)
Lernerfolge	X (3.4)	X (3.2)	X (3.4)	X (3.4)	X (4.6)
Überzeugung das Ziel zu erreichen	X (3.5)				
Angst das Erlernte wieder zu vergessen	X (3.6)				
Voraussetzungen für das Lernen			X (3.3)		
Lernen mit Hilfe von Kreuzworträtseln				X (3.5)	
Kurs als geschützter Raum					X (4.5)
Kurs als große Anstrengung					X (4.7)
Vereinbarkeit des Kurses mit dem Alltag	X (4.)				
Kein Zurück	X (5.)				
Bedeutung des Kurses für das Leben	X (6.)	X (4.)	X (4.)	X (4.)	X (5.)
Persönliche Weiterentwicklung	X (6.1)	X (4.4)	X (4.2)	X (4.3)	X (5.7)
Streben nach Unabhängigkeit	X (6.2)		X (4.3)	X (4.1)	
Kurs als willkommene Abwechslung		X (4.1)			
Kurs als Hilfe zur Alltagsbewältigung		X (4.2)	X (4.1)	X (4.2)	X (5.2)
Hoffnung eine neue Arbeitsstelle zu finden		X (4.3)			
Bewältigung der Vergangenheit			X (4.4)		
Wichtige Erkenntnisse					X (5.1)
Erkenntnis, nicht der Einzige zu sein					X (5.1.1)
Erkenntnis, dass es Anderen noch schlechter geht					X (5.1.2)

Überwindung von Minderwertigkeitsgefühlen					X (5.3)
Neue Positivere Einstellung zu seinem Problem					X (5.4)
Neue Positivere Einstellung zu seinem Leben					X (5.5)
Neues Selbstbewusstsein					X (5.6)
Auswirkungen des Kurses auf das Leseverhalten	X (7.)	X (5.)	X (5.)		X (6.)
Unveränderte Bedeutung von Büchern		X (5.1)			
Neue Bedeutung von Zeitungen		X (5.2)			
Ungewisse Zukunft	X (8.)		X (6.)		
Zukunftswünsche				X (5.)	X (8.)
persönliche Bewertung des Kursbesuches					X (7.)

4.5.4.2 Verdichtung

Nach Jaeggi et al. (1998) erfordert dieser Auswertungsschritt „vor allem genuin psychologisches Denken“ (Jaeggi et al. 1998, S. 15). Die aus dem letzten Schritt der ersten Auswertungsphase entstandenen zentralen Kategorien werden hier zu Konstrukten verdichtet, wobei deren Benennung weniger als logischer Oberbegriff gemeint ist, sondern „als Versuch der Akzentuierung einer psychologischen Gestalt“ (ebd. S. 15). Dieser empathiegeleitete Schritt bedarf jedoch einer Rückkopplung zum Ausgangsmaterial, „sodaß die Personen lebendig bleiben“ (ebd. S. 15). Während dieses Prozesses entschied ich mich dafür, die zuvor gebildeten zentralen Kategorien zu vier Konstrukten zusammenzufassen. Die Konstrukte mit ihren jeweiligen dazugehörigen Unterthemen lauten:

1. Das Erleben des Kursalltages
 - 1.1 Kommunikation innerhalb der Kursgruppe
 - 1.2 Erleben der Kursatmosphäre
 - 1.3 Beziehungsstrukturen innerhalb der Kursgruppe
 - 1.4 Willkommene Abwechslung
 - 1.5 Hilfe zur Alltagsbewältigung
2. Der Lernprozess
 - 2.1 Den Lernprozess positiv beeinflussende Faktoren
 - 2.1.1 Betreuung durch pädagogische Fachkräfte
 - 2.1.2 Unterstützungspotenziale

- 2.1.3 Lernatmosphäre
- 2.1.4 Kurs als Schonraum
- 2.1.5 Lernerfolge
- 2.1.6 Gesamtmotivation der Kursgruppe
- 2.1.7 Bereitschaft die Anstrengungen eines Kurses auf sich zu nehmen
- 2.1.8 Gemeinsames Lachen zur Bewältigung der kollektiven Problemlage
- 2.2 Den Lernprozess negativ beeinflussende Faktoren
 - 2.2.1 Ängste der Teilnehmer
 - 2.2.2 Mangelnde Vereinbarkeit des Kurses mit dem Alltag der Lernenden
 - 2.2.3 Kampf mit der eigenen Leistungsfähigkeit
- 3. Auseinandersetzung mit der Thematik des Analphabetismus
 - 3.1 Bewertung anderer „funktionaler Analphabeten“
 - 3.2 Bewertung des Alphabetisierungskurses
- 4. Auswirkungen der Kursteilnahme
 - 4.1 Persönliche Weiterentwicklung der Lernenden seit ihrer Kursteilnahme
 - 4.2 Leseverhalten
 - 4.3 Zukunftsvorstellungen

4.5.4.3 Komparative Paraphrasierung

Dieser letzte Schritt der zweiten Auswertungsphase dient dazu, die durch die Verdichtung entstandenen Konstrukte stärker in den Fokus der Betrachtung zu rücken. Dabei werden zum einen die Inhalte aller Einzelinterviews bezüglich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede überprüft und zum anderen erörtert, „ob die Formulierung dieses Konstrukts sich eignet, die Komplexität der angesprochenen Phänomene sinnvoll und nachvollziehbar zu strukturieren und damit zu reduzieren“ (Jaeggi et al. 1998, S. 17). Dadurch können innerhalb des Konstruktes vielfältige Variationen, Kontraste, Abgrenzungen und Überlappungen entstehen (vgl. ebd. S. 17). Die komparative Paraphrasierung bildet den Grundstein für die Ergebnisdarstellung, weshalb deren Elemente dort vollständig einzusehen sind und sich nicht im Anhang befinden.

4.5.5 *Die dritte Auswertungsphase: Idiosynkratisches und Kollektives*

In dieser Phase rücken nun Metaphern und Auffälligkeiten in Wortwahl oder Interaktionsformen in den Vordergrund, die zwar zunächst als störend oder irritierend wahrgenommen wurden, jedoch bis dahin noch keine weitere Beachtung im Auswertungsprozess erhalten haben. Idiosynkratische Momente können „das Allgemeine noch mehr hervorheben oder zu dessen Revision und/ oder Erhaltung zwingen“ (Jaeggi et al. 1998, S. 17 f.). Darüber hinaus können Metaphern z.B. auch Hinweise auf den Lebenslauf und den individuellen Sozialisationshintergrund einer

Person geben, um diesen Bereich noch differenzierter zu beleuchten. Aus diesen Erkenntnissen können anschließend interessante Fragerichtungen für weiterführende bzw. neue Forschungen entstehen (vgl. ebd., S. 18). Damit diese bisher vernachlässigten Phänomene dennoch zur Geltung kommen können, wird das Ausgangsmaterial aus einer gewissen Distanz heraus erneut unter diesen Gesichtspunkten betrachtet. Im Folgenden möchte ich daher zunächst auf Idiosynkratische Momente während der Interviewführung eingehen und anschließend einige, mir aufgefallene Metaphern genauer beleuchten.

Bereits während der Interviews und bei deren anschließender Transkription stellte ich fest, dass vier der fünf Befragten (ID, IR, IU, IK) sich nach ihren Aussagen häufig bei mir versicherten, ob diese richtig sind bzw. ob ich ihnen zustimme. So nutzten Dagmar und Kai oft das Wort „nor“. Beispielhaft können hierzu folgende Sätze angeführt werden: *„Das geht nich, nor? (ID)“*, *„Nor das weiß man ja ne, nor? (ID)“*, *„Nor, man kann es halt bloß trainieren das es besser wird“ (IK)*, *„Was ja jetzt so überhaupt ne mehr so ist, Gott sei dank nor.“ (IK)*. Im Gegensatz dazu nutzten Rolf und Uwe das kleine Wörtchen „ne“ oder fragten direkter nach, indem sie ihren Satz mit „wissen se“ oder „verstehn se“ beendeten. Beispiele dafür sind: *„Man weeiß ja nie was no kommt oder für was man das noch gebrauchen kann, ne?“ (IR)*, *„ne mehr hilflos auf deutsch gesagt, [...] verstehn se?“ (IR)*, *„Weil ich mir zu dämlich vorkomme auf deutsch gesagt deswegen mach ich das hier, wissen se!“ (IU)*, *„das wäre ja blöd, ne?“ (IU)*. Dagmar verwendete zudem auch direkte Fragen, wie z.B. *„Ob ich das richtig gesagt hab. Hab ich Recht?“ (ID)* oder *„Ich weeiß ne. Is das normal?“ (ID)* um sich bei mir zu vergewissern, ob ihre Aussagen richtig sind. Durch diese Sätze wurden meine Eindrücke während der Interviews nochmals bestärkt. Bis auf den zweiten Interviewten Tom, welcher über das gesamte Gespräch hinweg stets sehr locker und selbstsicher wirkte, hatte ich von allen anderen Gesprächspartnern den Eindruck, dass sie die Situation des Interviews verunsicherte.

Neben diesem Verlangen nach meiner Bestätigung fiel mir des Weiteren auf, dass sich alle Interviewten bemühten das Wort „Analphabet“ nicht oder nur sehr selten zu nutzen. Oftmals wurden ihre mangelnden schriftsprachlichen Kompetenzen wie folgt umschrieben: *„kann so überhaupt nicht richtig lesen und schreiben“ (IT)*, *„Ich habe auch Schreibfehler.“ (IT)*, *„das Lesen und schreiben an sich ging ja noch, aber das bloß eben nicht so gudd.“ (IR)*, *„Ich mach ooch keen Geheimnis aus meinem Problem*

draus.“ (IU). „Mein Problem war eigentlich vor Allendingen in der (-) Schreiben halt so“. (IK), „een Rechtschreibproblem (IK). Besonders die Interviewten Dagmar und Kai zeigten ihre anscheinende Abneigung gegen diesen Begriff mit den Sätzen: „Also das heißt ne das ich, wenn ich Analphabet [setzt das Wort mit ihren Händen in Gänsefüßchen] bin, das ich nu gar nüscht kann“. „Es is jetzt ooch nich so das ich jetzt der absolute Analphabet bin.“ (IK). Diese Aussagen deuten darauf hin, dass sich die Betroffenen selbst offenbar deutlich von dem Begriff „Analphabet“ distanzieren. Ein möglicher Grund für dieses Verhalten könnte die negative Etikettierung und diskriminierende Wirkung sein, welche die Interviewten mit dieser Definition verbinden und welche sie für sich abwehren wollen. In den Ausführungen von Schneider (2008) lassen sich dahingehend auch Parallelen feststellen, indem sie darauf verweist, dass Betroffene für sich funktionalen Analphabetismus oft als Krankheit im Sinne der Lese-Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie oder als Bildungsbedarf definieren und diesen Begriff damit eher von sich weisen (vgl. Schneider 2008, S. 163).

Darüber hinaus stellte ich besonders bei den Interviews mit Rolf und Uwe fest, dass die Themen Familie und Schulzeit bis weit hinein ins Erwachsenenalter negativ besetzt bleiben. So lösten diese Themen während der Gespräch Niedergeschlagenheit bis hin zu Tränen aus, was auf tiefe Verletzungen in ihrer Vergangenheit hindeutet und damit die im Vorfeld dargestellte Theorie weiter bestätigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die von mir aufgezeigten Auffälligkeiten zu weiten Teilen auf das persönliche Erleben der Betroffenen als „Analphabeten“ bezogen werden können. Diese Denkanstöße könnten für weitere Forschungen interessant sein, können im Rahmen dieser Diplomarbeit jedoch nicht weiter bearbeitet werden.

Darüber hinaus fielen mir bei der Bearbeitung der Interviewtranskripte einige Metaphern auf, welche ich kurz erläutern und die daraus resultierenden neuen Fragestellungen vorstellen möchte.

Beispiel 1) „Da könnte man ooch ma reingehen in so nen Kurs. Na ja, dann bin ich rein gekomm“ (Z. 79 f. IT)

Der Befragte Tom nutzt in diesem Zitat die Metaphorik von drinnen und draußen sowie die des Weges. In Bezugnahme zu der Metaphorik von „drinnen und draußen“ bedeutet die Nichtteilnahme an einem Kurs „draußen“, also außerhalb der Gesellschaft zu sein.

Folglich scheint er sich seit seinem Kursbesuch stärker als ein Teil dieser wahrzunehmen. Für weitere Forschungen wäre daher die Frage interessant: Inwieweit beeinflusst die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme die Sichtweisen der Lernenden bezüglich ihrer Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft?

Beispiel 2) „mit den gleichen Erfahrungen zu kämpfen gehabt“ (Z. 243 f. IK), „manchma en richtiger Kampf“ (Z. 668 IK), „trotzdem hat man immer ma wieder mit sich zu kämpfen“ (Z. 670 f.) „das er schwächer is als der andre“ (Z. 304 IK)

Während des Interviews mit Kai nutzt der Befragte immer wieder die Metapher des Kampfes. Das Erlernen der Schriftsprache scheint er nicht nur als Kampf mit seinen Problemen zu empfinden, sondern auch als Kampf mit sich selbst. Grundsätzlich kann eine Person ein Gefecht gewinnen oder verlieren. Kais Variante ist das Weiterkämpfen, sowohl mit sich selbst, als auch mit seinen Schwierigkeiten. Damit in Verbindung steht auch die Metapher des „schwächer seins“ als andere, was unter Bezugnahme des Kampfes auf ein Verlieren hindeutet. Eine spannende und in Anbetracht der in dieser vorliegenden Untersuchung bearbeiteten Fragestellung wäre eine weiterführende Forschungsfrage: Wie erleben die Lernende in Erwachsenenalphabetisierungsmaßnahmen ihren Lernprozess?

Beispiel 3) „die en bissl weiter ist als wie die andren“ (Z. 26 ID), „ganz gut aufgeholt“ (Z. 213 ID), „das man ne immer auf der Stelle tritt“ (Z. 156 ID), „das es langsamer geht“ (Z. 399 ID) „bis zum Schluss durchziehen“ (Z. 388ID), „wir verlieren das dann wieder“ (Z. 390 f ID), „Jetzt gibt es kein zurück mehr“ (Z. 404 ID), „angefangen und jetzt müssen wir das ooch zu ende machen“ (Z. 406 ID).

Auch Dagmar benutzt in ihren Ausführungen häufig die Metaphorik des Weges, indem sie das Erlernen der Schriftsprache als einen Weg mit einem Anfang und einem Ende beschreibt. Um diesen zu beschreiten, muss sie stets in Bewegung bleiben, damit sie bereits erworbenes Wissen nicht wieder verliert. Zudem scheint sie das Gefühl zu haben, auf ihrem Weg nicht mehr umkehren zu können, weshalb sie ihn jetzt bis zum Ende gehen muss. Neben der Frage nach der Wahrnehmung des Lernprozesses wäre zudem die Fragestellung: Welche Anforderungen richten die Lernenden an die sie betreuenden Lehrkräfte, um ihren „Lernweg“ zu beschreiten? Darüber hinaus wäre die Frage interessant: Wie definieren Lernende in Alphabetisierungskursen ihren endgültigen Lernerfolg und welche Endziele verbinden sie damit?

4.5.6 Die vierte Auswertungsphase: Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

In dieser letzten Phase der Auswertung geht es darum, die durch den Forschungsprozess gewonnenen Ergebnisse darzustellen und diese in den relevanten Theoriezusammenhang einzuordnen. Dabei wird überprüft, ob die Forschungsergebnisse bereits bestehende Theorien bestätigen, erweitern oder infragestellen (vgl. Jaeggi et al. 1998, S. 19). Diesen Schritt möchte ich ausführlich im Teil III meiner Diplomarbeit aufzeigen und meine Ergebnisse, unter Berücksichtigung der Literatur, diskutieren.

4.5.7 Erfahrungen mit der Auswertungsmethode

Das Arbeiten mit der Auswertungsmethode des zirkulären Dekonstruierens nach Jaeggi, Faas und Mruck (1998) erlebte ich ambivalent. Einerseits lies sich diese Methode gut in den gesamten Forschungsprozess integrieren und ermöglichte mir, mich den verschriftlichten Interviews und deren tieferen Inhalten auf eine kreative Art und Weise zu nähern. Andererseits erlebte ich den Prozess der Auswertung bisweilen als sehr anstrengend. Im Gegensatz zu der in einem vorherigen Semester erarbeiteten Forschungsarbeit war es mir nun nicht mehr möglich, mich mit meiner Forschungsgruppe auszutauschen, um mich mit den Ansichten anderer Forscher*innen auseinander zu setzen. Durch diesen fehlenden Diskurs wurden die Schritte der Kategorie- und Konstruktbildung für mich deutlich erschwert. Nichtsdestotrotz gelang es mir gerade mit Hilfe des Verfahrens des zirkulären Dekonstruierens, mich in solchen Phasen erneut von dem Text zu entfernen, um einen Blick für das Ganze zu bekommen und dennoch die spezifischen Auffälligkeiten jedes Interviews nicht aus dem Fokus zu verlieren.

Trotz der zeitweiligen Probleme mit der Auswertungsmethode verhalf mir diese, meinen Fokus für den Forschungsgegenstand zu weiten, weshalb ich sie als eine Bereicherung für den gesamten Forschungsprozess erachte.

4.6 Geltungsbegründung

„Die Qualität qualitativer Forschung liegt häufig jenseits dessen, was sich durch die Anwendung von Kriterien überprüfen lässt“ (Flick 2007, S. 529). Daher sind die klassischen Gütekriterien der quantitativen Forschung: Reliabilität (Zuverlässigkeit), Validität (Gültigkeit) und Objektivität nicht uneingeschränkt auf die qualitative Forschung übertragbar (vgl. ebd., S. 509). In diesem Abschnitt möchte ich dem Leser dennoch aufzeigen, dass ich innerhalb des Forschungsprozesses wissenschaftliche Gütekriterien beachtet habe.

4.6.1 *Prozedurale Reliabilität (Zuverlässigkeit)*

Derzeit gibt es zum Begriff der Reliabilität verschiedene Auffassungen. So kann diese z.B. dahingehend verstanden werden, dass bei einer beliebig häufigen Wiederholung der Erhebung dieselben Daten und Resultate entstehen müssen. Diese Sichtweise wurde jedoch in Richtung einer Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweise reformuliert. Dies lässt sich aus der Spezifik der qualitativen Forschung begründen (vgl. Flick 2007, S. 492). Kirk und Miller (1986) schlagen daher vor, zur Erhöhung der Reliabilität von Daten und deren Interpretation die regelmäßige Evaluation und die Qualität der Aufzeichnung dieser Daten in den Fokus der Betrachtung zu rücken (vgl. ebd. S. 490). Um dies gewährleisten zu können, nutzte ich zur Verschriftlichung aller Interviews und Beobachtungsnotizen einheitliche Standards zu deren Aufzeichnung. Des Weiteren verwendete ich zur Erstellung der Interviewskripte gleiche Transkriptionsregeln. Eine weitere Möglichkeit, die Reliabilität von durch Interviews erhobenen Daten zu erhöhen, besteht in der „Überprüfung von Leitfäden oder Eingangsfragen in Probeinterviews oder nach dem ersten Interview“ (ebd., S. 491). Da es mir leider nicht möglich war, mehr als fünf Interviewpartner für diese Untersuchung zu gewinnen, konnte ein Probeinterview nicht durchgeführt werden. Jedoch analysierte ich, besonders nach den ersten Gesprächen, meine Gesprächsführung sowie meinen Interviewleitfaden. Zudem habe ich die Aussagen der Befragten innerhalb der Ergebnisdarstellung klar von meinen Interpretationen getrennt, sodass der Unterschied zwischen den subjektiven Sichtweisen der jeweiligen Interviewten und meinem Verständnis davon ersichtlich wird (vgl. ebd., S. 492).

4.6.2 *Validität (Gültigkeit)*

Dem Kriterium der Validität (Gültigkeit) wird innerhalb der qualitativen Forschung die größere Aufmerksamkeit beigemessen (Mruck 2000, Abs. 26). Das Grundproblem der Überprüfung der Validität innerhalb einer qualitativen Forschungen liegt jedoch „in der Bestimmung des Verhältnisses zwischen den untersuchten Zusammenhängen und der Version, die der Forscher davon liefert“ (Flick 2007, S. 493). Es gilt daher die Frage zu beantworten, „inwieweit die Konstruktionen des Forschers in den Konstruktionen derjenigen, die er untersucht hat, begründet sind [...] und inwieweit für alle diese Begründetheit nachvollziehbar wird“ (ebd., S. 493).

Der Begriff der Validität lässt sich in verschiedene Teilaspekte gliedern. Als erstes kann die Analyse der Interviewsituation angeführt werden, wobei das Interview

auf mögliche Verzerrungen hin untersucht wird. Eine Möglichkeit dies umzusetzen besteht in der formalen Überprüfung, ob es im Verlauf der Erhebungssituation gelungen ist, „den angestrebten Grad an Authentizität zu gewährleisten“ (Flick 2007, S. 494). Im Rahmen meiner Interviews versuchte ich daher die einzelnen Erzählstimuli so offen wie möglich zu formulieren und darüber hinaus die Menge an Zwischenfragen gering zu halten.

Ein weiterer Aspekt zur Erhöhung der Validität bildet die prozedurale Validität. Darunter ist die Offenlegung jeglichen Materials innerhalb des Forschungsprozesses zu verstehen (vgl. ebd. S. 497). Dies konnte im Rahmen dieser Arbeit dadurch erfüllt werden, indem ich dem Leser Einblicke in jeden meiner Forschungsschritte gewährt habe. Abschließend ist noch die kommunikative Validierung zu nennen. Dies bedeutet, dass die interviewten Personen auch nach der Erhebung weiter in den Forschungsprozess einbezogen werden, indem diese z.B. nach dem Interview nochmals aufgesucht werden, um offen gebliebene Fragen zu beantworten oder ihr Gesagtes zu bestätigen bzw. zu revidieren (vgl. Flick 2007, S. 495). Eine kommunikative Validierung wurde im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht umgesetzt, da dies zum einen die Zeitressourcen der jeweiligen Lehrkräfte überfordert hätte und ich zum anderen ein Gespräch über meine Ergebnisse während der Kursteilnahme der Befragten für deren weiteren Lernprozess als nicht förderlich erachtet habe.

4.6.3 Objektivität

„Das Kriterium Objektivität gibt an, inwieweit das Ergebnis eines Tests abhängig davon ist, wer die Untersuchung durchgeführt hat“ (Legewie 1998b, S. 6). Sie strebt daher eine Standardisierung der Erhebungssituation an, die jedoch „in der qualitativen Forschung aus guten Gründen abgelehnt wird“ (ebd., S. 7). In der Literatur lassen sich dennoch Methoden zur Erzeugung von Objektivität finden. Flick (2007) benennt u.a. die Methode der Triangulation, wobei es sich um „die Kombination von verschiedenen Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen“ (Flick 2007, S. 519) handelt. Diese Methode konnte im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht angewandt werden, da trotz der Teilnahme an einem Diplomandenkolloquium der Forschungsprozess in all seinen Phasen nur von meiner Person allumfassenden begleitet wurde.

4.6.4 Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse

Neben den Ausführungen zu den in meiner Forschung umgesetzten Gütekriterien, möchte ich den Leser dieser Arbeit abschließend noch über den Grad der Verallgemeinerbarkeit meiner Ergebnisse informieren. Der erste Schritt, eine gewisse Verallgemeinerbarkeit meiner Ergebnisse zu erreichen, besteht nach Flick (2007) in der Klärung der Frage, welchen Grad der Generalisierung ich mit meinen Ergebnissen überhaupt anstrebe (vgl. Flick 2007, S. 522). Dies beinhaltet eine möglichst klare Festlegung der Ziele, welche mit der Untersuchung erreicht werden sollen (vgl. ebd., S. 528). Da es sich hier um eine Fallanalyse anhand von fünf Einzelfällen handelt, sind die durch meine Untersuchung gewonnen Erkenntnisse nicht auf die Grundgesamtheit aller Menschen, welche einen Alphabetisierungskurs besuchen, übertragbar. Jedoch gelang es gerade durch die intensive Auseinandersetzung mit nur wenigen Einzelfällen facettenreichen Ergebnisse zu erhalten, welche einen ersten explorativen Einblick in die subjektiven Empfindungen der Teilnehmer von Erwachsenenalphabetisierungsmaßnahmen während ihrer Kurslaufzeit geben. Das Ziel dieser vorliegenden Arbeit besteht daher nicht in der Produktion einer gegenstandsbegründeten Theorie. Vielmehr geht es darum, mit Hilfe der hier vorgestellten Einzelfälle den Blick der Praxis für das Erleben der Teilnehmende eines Kurses zu weiten sowie durch die dargestellten Ergebnisse eine weitere Sensibilisierung für die Bedürfnisse der Betroffenen zu erzielen. Die Verallgemeinerbarkeit der hier gewonnen Ergebnisse ist damit begrenzt, jedoch war es auch nicht das Ziel, universelle Gesetzesaussagen (vgl. Mayring 2007, Abs. 14) mit dieser Erhebung zu formulieren. Um dennoch eine gewisse Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, habe ich versucht, eine reflektierte und theoriegeleitete Fallauswahl umzusetzen (vgl. ebd., Abs. 23). Einen zweiten Schritt zur Erhöhung der Verallgemeinerbarkeit der Daten stellt die Einbeziehung von möglichst unterschiedlichen Fällen und Kontexten in die Fallauswahl dar. Diesen Punkt habe ich versucht zu verwirklichen, indem ich während der Erhebungsphase die durch mich vor dem theoretischen Hintergrund entwickelte Primärauswahl so offen wie möglich gehalten habe, um die Variationsbreite der Ergebnisse zu erhöhen. Nicht zu letzt sind die Ergebnisse dieser vorliegenden Arbeit, ausgehend von einem Prozessverständnis qualitativer Forschung, auch abhängig von der Stimmigkeit der verwendeten Methoden im Hinblick auf den Gegenstand der Untersuchung. Der Aspekt der Geltungsbegründung verlagert sich damit auf die Ebene des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Flick 2007, S. 526). So entscheidet auch das

Forschungsdesign über den Grad der Verallgemeinerbarkeit qualitativer Aussagen (vgl. Mayring 2007, Zusammenfassung). Meine große Sorgfalt bei der Erstellung des Forschungsdesigns sowie bei dessen Umsetzung haben damit ebenfalls zur Erhöhung der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse beigetragen.

III. ZUSAMMENFÜHRUNG VON THEORIE UND FORSCHUNG

5 DARSTELLUNG DER ERGEBNISE UNTER EINBEZIEHUNG DER THEORIE

Das Ziel dieser Forschung, die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen zu erfassen, soll sich auch in der Gestaltung des Auswertungstextes widerspiegeln. Dazu werden die Ergebnisse der Untersuchung anhand der von mir gebildeten vier Konstrukte dargestellt und durch Interpretationen, Schlussfolgerungen sowie relevanter Theorienvergleiche angereichert. Im Zentrum sollen dennoch die Aussagen der Interviewten stehen, welche nicht durch eine Überlast an Interpretation oder Theoriesequenzen überdeckt werden sollen.

Als erstes werde ich zunächst auf das persönliche Erleben des Kursalltages der Teilnehmenden eingehen. Anschließend werden der Lernprozess und die ihn beeinflussenden Faktoren sowie die persönlichen Ansichten der Kursteilnehmer genauer beleuchtet. Den Abschluss meiner Betrachtungen werden die Auswirkungen des Kursbesuches auf das Leben der Teilnehmer bilden.

5.1 Das Erleben des Kursalltages

In diesem ersten Konstrukt werden die Erlebnisse der Befragten im Hinblick auf den Kursalltag zusammengefasst, welche die Punkte der Kommunikation innerhalb der Kursgruppe sowie deren Beziehungsstrukturen beinhalten. Weiterhin wird darauf eingegangen, inwieweit die Interviewten den Kurs als eine Abwechslung zu ihrem Alltag betrachten und in welchem Umfang dieser förderlich für deren Alltagsbewältigung ist.

5.1.1 Kommunikation innerhalb der Kursgruppe

Ein wichtiger Faktor, welcher das Erleben des Kursalltages für die Befragten beeinflusst, stellt die Kommunikation unter den einzelnen Gruppenmitgliedern sowie mit der lehrenden Person dar. Die Intensität der einzelnen Gesprächsthemen unterscheidet sich dabei jedoch stark voneinander. Für Dagmar ist es zunächst grundsätzlich wichtig, mit allen an dem Kurs beteiligten Personen auf einer Ebene sprechen zu können. So ist sie der Meinung: *„kontaktmäßig mit Sie reden, ich globe da hätte ich en Problem mit“* (Z. 260 ID). Als besonders angenehm empfindet sie daher auch den Kommunikationsstil ihrer Kursleiterin, welchen sie als locker beschreibt.

Gerade in formellen Kontexten, wie dies z.B. auch in der Erwachsenenalphabetisierung zwischen Lehrenden und Lernenden der Fall ist, kommt einer offenen Kommunikation, zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, eine besondere Bedeutung zu. Formell strukturierte Beziehungen, welche durch ein hohes Maß an sozialen Normen und eine asymmetrische Machtverteilung gekennzeichnet sind, bedürfen daher der Bereitschaft des Lehrenden, auch andere Kommunikationswege mit eher informellem Charakter zu nutzen (vgl. Schweer 1997, S. 205 f.). Insbesondere unter Berücksichtigung der oftmals problematischen Lernbiographie vieler Betroffener, zeigt sich die Notwendigkeit, eine von Respekt und Gleichberechtigung geprägte Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden aufzubauen.

Auch für Kai ist die Verständigung mit seiner Kursleiterin von zentraler Bedeutung. Weit aus wichtiger ist ihm jedoch der Austausch mit den Mitgliedern seiner Kursgruppe. Für ihn bedeutet es sehr viel, endlich Menschen kennen gelernt zu haben, welche „*mit den gleichen Erfahrungen zu kämpfen*“ (Z. 242 f. IK) haben wie er. Der allgemeine Erfahrungsaustausch über den jeweiligen Alltag der Lernenden und deren spezifische Problembewältigungsstrategien sind für ihn daher untrennbar mit dem Alltag des Kurses verbunden. Er selbst spricht zwar persönlich nicht so gern über seine privaten Probleme, jedoch hört er sich die Nöte der anderen Teilnehmenden an und versucht anschließend, insofern er dazu in der Lage ist, Ratschläge zu geben. Ähnliches berichtet auch Tom: „*wenn wir früh hier her komm, wird erstma über die Probleme gequatscht*“ (Z. 296 f. IT). Der gemeinsame Austausch über Schwierigkeiten scheint daher ein zentraler Faktor für die Verbundenheit der einzelnen teilnehmenden Personen mit ihrer Kursgruppe zu sein. Menschen mit unzureichenden schriftsprachlichen Kompetenzen leben häufig eher zurückgezogen und isoliert (vgl. Nickel 2002, S. 8). Daher ist es für die Betroffenen von großer Bedeutung, Menschen zu treffen, die ihre Situation wirklich nachvollziehen können. Oftmals geschieht dies im Rahmen eines Alphabetisierungskurses zum ersten Mal und bringt eine enorme Entlastung für die Betroffenen mit sich. Egloff (1997) führt dazu aus: „Viele ‚funktionale Analphabeten‘ denken, nur sie alleine seien von diesem Problem betroffen. Weder können sie glauben, daß auch andere das Problem haben, noch daß sie irgendwo auf Verständnis und Hilfe treffen“ (Egloff 1997, S. 165). Beispielhaft für diese Erfahrung kann an dieser Stelle nochmals das Motto des fünften Interviews mit Kai angeführt werden „*da hab ich zum ersten ma gesehn, ich bin ja gar ne der einzige der draußen mit so was rum renn muss.*“ (Z. 239 f. IK). Das gemeinsame Erlernen der Schriftsprache tritt an dieser Stelle

hinter die entlastende Funktion der Kommunikation über gemeinsam Erlebtes zurück und beeinflusst das Erleben des Kurses, je nach dem, wie viel Raum diesen Gesprächen innerhalb des Ablaufplanes eingeräumt wird, im hohen Maße.

5.1.2 Erleben der Kursatmosphäre

Die Atmosphäre im Kurs beschreiben alle fünf Interviewten als positiv. Dagmar betont, dass sie sich in ihrer Gruppe wirklich wohl fühlt, weshalb sie auch gerne in den Kurs kommt und „*noch ne einen Tag gefehlt*“ (Z. 236 ID) hat. Tom findet die Stimmung innerhalb seines Kurses „*echt super*“ (Z. 225 IT) und beschreibt diese im weiteren Verlauf als „*lustig*“ und „*locker*“ (Z. 248 IT), weswegen er „*immer mit Freude*“ (Z. 398 IT) zum Unterricht kommt. Ähnlich äußert sich Rolf: „*hier kommt man gerne her*“ (Z. 190 IR). Später erläutert er: „*also die Stimmung ist hier eigentlich gudd, ja. (-) Besser könnte die Stimmung gar ne sein.*“ (Z. 207 f. IR). Auch Uwe ist der Meinung, dass er „*nun wirklich nich rummäckeln*“ (Z. 74 IU) könne, da die „*Stimmung einwandfrei*“ (Z. 272 IU) ist, was er wie folgt beschreibt: „*das Klima hier im Kurs das stimmt halt einfacht*“ (Z. 73 IU). Im Gegensatz zu diesen durchweg positiven Ausführungen der ersten vier Interviewten äußert sich Kai jedoch etwas differenzierter zu seinem Erleben der Kursatmosphäre. Er führt dazu an: „*die Stimmung ooch von den äh (-) anderen Teilnehmern her is unterschiedlich. Weil mache ham ooch private Probleme oder so*“ (Z. 484 f. IK). Trotz der Schwierigkeiten einzelner Mitglieder beschreibt er die Atmosphäre im Kurs als positiv und fühlt sich in seiner Kursgruppe wohl, da diese Probleme schließlich „*meistens ooch nix mit dem Kurs hier zu tun*“ (Z. 708 f. IK) haben. „*Und gerade weil es im Alltag ne immer alles so einfach is, wollen mer in der Gruppe die Stimmung positiv ham. Weil wenn eener ma Probleme zu Hause hat, dass er dann weeß ok hier im Kurs kann ich ooch ma ne Runde abschalten von dem ganzen anderen Mist*“ (Z. 767-770 IK). An dieser Stelle wird deutlich, wie stark der Besuch eines Alphabetisierungskurses und die damit verbundenen gruppendynamischen Prozesse von den Lebensumständen und individuellen Problemlagen der einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen beeinflusst und geprägt werden. Jedoch bietet dieser den Gruppenmitgliedern auch einen Raum, sich über ihre Schwierigkeiten auszutauschen oder diese für die Dauer des Unterrichtes „zu vergessen“, was die Möglichkeit der entlastenden Wirkung eines Kursbesuches weiter unterstreicht.

In den Aussagen der Befragten tritt noch ein weiterer Aspekt hervor. Für Kai ist es wichtig, dass innerhalb seiner Lerngruppe „*generell der Umgang stimmt*“ (Z. 711 IK) und beschreibt diesen als „*aufgelockert und kollegial*“ (Z. 791 IK). Auch Uwe ist froh,

dass sich in seiner Gruppe alle gegenseitig helfen und sagt *„Das is hier wie ein Team“* (Z. 135 IU). Dies deutet darauf hin, dass sich die einzelnen Mitglieder mit ihrer Gruppe identifizieren und sich als „Team“ sehen, welches gemeinsam für die Erreichung ihrer Ziele arbeitet. Im Interview mit Dagmar wird diese Annahme noch verstärkt, indem sie häufig von sich in der Wir-Form spricht und betont, dass es jetzt kein zurück mehr gibt. *„jetzt könn wir ne mehr zurück. Jetzt haben wir angefangen und jetzt müssen wir das ooch zu Ende machen“* (Z. 404 f. ID). Aus dieser Aussage lässt sich ein gewisser verpflichtender Charakter des Kurses erkennen, welcher sich auf die gesamte Gruppe übertragen hat.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass alle Interviewten den Kurs als einen Ort erleben, an dem sie sich wohl fühlen. Begründet liegt dies zum einen in der angenehmen, lockeren Atmosphäre, welche im Kurs unter allen Beteiligten herrscht. Zum anderen bietet diese Kursatmosphäre für die Befragten auch einen Raum, in welchem sie so sein können, wie sie sind und ihre Probleme mit anderen teilen können. Dabei spielt auch das Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl eine zentrale Rolle. Diese angenehme und gelöste Atmosphäre wirkt sich zudem auch positiv auf die Lernprozesse der einzelnen Gruppenmitglieder aus (vgl. Linde 2008, S. 162 f.).

5.1.3 Beziehungsstrukturen innerhalb der Kursgruppe

Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials zeigte, dass die Beziehungsstrukturen innerhalb von Alphabetisierungskursen in ihrer Intensität stark variieren. Eine Abgrenzung zu den anderen Kursteilnehmenden wurde in den Interviews von Dagmar, Rolf und Kai deutlich. Dagmar antwortet auf die Frage, ob sich in ihrer Kursgruppe für sie Freundschaften ergeben haben: *„ich rede schon mit denen, ja aber Freundschaft? Das ist einfach Gesellschaft sagt ich ma so“* (Z. 286 f. ID). Kai antwortet auf diese Frage: *„Also von meiner Seite her weniger. Also Freundschaft wo man sich jetzt ooch ma außerhalb trifft würde ich ne sagen. [...] „das is jetzt für mich jetzt ne Gruppe wo ich sag, dass sin hier eher so meine Lernfreunde. Wie so ne Lerngruppe halt und mit den tue ich hier eben lernen. Und dann hab ich aber daheeme wiederum ne komplett andre Welt. Also da tu ich eigentlich schon en bissl abwiegen“* (Z. 912-918 IK). Auch Rolf äußert sich, gefragt nach der Möglichkeit Freundschaften schließen zu können, ähnlich: *„Nöö, das is ne möglich. Und das is ooch ne der Fall. Brauch ich ooch ne“* (Z. 214 IR). *„viele sind hier ja die da ne Freundschaft hier im Kurs angefang ham. Aber (--) mhm bei mir is es eher so, das ich meine Ruhe ham will“* (Z. 222-225 IR).

Einen klaren Gegensatz zu diesen Aussagen bilden die Ausführungen von Uwe und Tom. Uwe berichtet während des Interviews davon, dass er mit drei Teilnehmern aus seinem Kurs Freundschaft geschlossen habe und mit ihnen auch privat etwas unternimmt. Er berichtet: *„Also wir gehen ooch schon ma zusammen aus oder so. Das ist gudd. Weil, zu Hause in meinem Dorf da hab ich keene Freunde. [...] Nu und da is es schön, ma mit den Leuten aus dem Kurs weg zu gehen. Da bin ich schon froh, das ich die hier kennen gelernt hab und ne mehr so alleene bin“* (Z. 285-288 IU). Auch Tom bezeichnet die Beziehung zu drei Teilnehmern aus seinem Kurs als intensiver im Vergleich zu den Anderen. *„na ja, mit dem Rest, verstehe ich mich halt so. Aber ne so intensiv wie bei den anderen dreien da“* (Z. 268 f. IT). Einer dieser drei Teilnehmer war ihm auch schon vor seinem Kursbesuch bekannt. Der Kurs wurde damit zu einem Ort, um alte Bekannte wieder zutreffen. Tom erzählt: *„der andere Kumpel von mir, [...], den kannte ich schon früher, wo ich in der Lehre war. Da war ich erstaunt das der auch hier war. Da war ich richtig platt! [...] Cool, da war ich wenigstens nicht ganz so alleine im Kurs“* (Z. 264-267 IT). Auch Dagmar hat in ihrem Kurs eine alte Freundin wieder getroffen, worüber sie sich sehr gefreut hat. Sie berichtet: *„Ich kenn die Monika schon über 20 Jahre. Ja, wir ham auf einer, fast auf einer Straße gewohnt“* (Z. 281-282 ID).

Anhand dieser Ausführungen wird ersichtlich, dass, obwohl alle Befragten sich nach ihren eigenen Aussagen in ihren jeweiligen Kursgruppen durchaus wohl fühlen und sich mit den Mitgliedern ihres Kurses gut verstehen, die Beziehungsstrukturen und deren Intensität innerhalb der Gruppe von großen Unterschieden gekennzeichnet sind. Die Gründe dafür scheinen ebenfalls variationsreich zu sein. Dabei stechen die Aussagen von Uwe besonders hervor. Da er selbst über ein eher eingeschränktes Netzwerk von Freunden verfügt, bietet der Kurs ihm die Chance, neue Bekanntschaften bzw. neue Freundschaften zu schließen. Da „funktionale Analphabeten“ oftmals eher zurückgezogen oder in kleinen sozialen Netzwerken leben, kann ein Kursbesuch eine Möglichkeit sein, aus diesen engen Bezügen aus zu brechen. Jedoch scheinen dies nicht alle Befragten nutzen zu wollen. Es liegt hierbei die Vermutung nahe, dass Teilnehmende, die kaum andere Gelegenheiten haben neue Menschen kennen zu lernen, davon besonders profitieren. Lernende, welche über ein ausreichend großes Netz an Bekannt- und Freundschaften verfügen, scheinen dieses Beziehungsangebot nicht in diesem Maße nutzen zu wollen.

5.1.4 Willkommene Abwechslung

Neben der Möglichkeit, durch einen Kursbesuch neue Beziehungen aufzubauen, kann dieser ebenfalls dazu beitragen, den oftmals eher als eintönig erlebten Alltag der Betroffenen abwechslungsreicher zu gestalten. Besonders während des Interviews mit Tom kam dies zu Ausdruck: *„man ist weg von (--) also, man ist raus aus der Wohnung. Man is dann nich den ganzen Tag zu Hause, dass is schon nicht schlecht. (---) Weil, irgendwann fällt einen dann ooch die Decke auf den Kopf. [...] Dann is das schon gudd, wenn man irgendwo hin gehen kann, was lernen kann“* (Z. 216-219 IT).

Kai berichtet Ähnliches, wobei er innerhalb des Kurses weniger Ablenkung von seinem Alltag sucht, sondern viel mehr seine Probleme für die Zeit des Unterrichts hinter sich lassen möchte. Denn obgleich der Besuch des Alphabetisierungskurses mit seinem Problem in direkter Verbindung steht, sieht er in dem kommunikativen Austausch mit den anderen Teilnehmern auch die Möglichkeit, *„ooch ma über andre Sachen reden und sich damit ooch en bissl ablenken“* (Z. 1152 IK) zu können.

An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme im Erwachsenenalter für die betreffenden Menschen mehr bedeutet, als die alleinige Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen. Besonders für Betroffene, welche bereits über einen längeren Zeitraum hinweg arbeitssuchend sind, kann der Besuch eines Kurses neue Impulse für die Gestaltung ihres Alltages geben und somit zu einer Bereicherung ihres Lebens führen.

5.1.5 Hilfe zur Alltagsbewältigung

Wie bereits erläutert wurde, ist es für Menschen mit unzureichenden schriftsprachlichen Kompetenzen nicht immer einfach ihren Alltag zu bewältigen. Besonders der Umgang mit Behörden oder die Suche nach einem Arbeitsplatz werden von den Betroffenen oft als problematisch erlebt. Vier der Fünf Befragten empfinden die Unterstützung, welche sie neben dem Lese- und Schreibunterricht erhalten, daher als große Hilfe.

Tom ist von der Unterstützung bei dem Ausfüllen von Anträgen oder dem Erstellen von Bewerbungsschreiben begeistert und berichtet: *„wenn wir irgendwie en Problem haben oder so was, Problem mit die Ämter oder so, das regeln die hier dann ooch für uns. [...] Oder falls ma en Antrag auszufüllen is, dass machen die ooch“* (Z. 241-243 IT). Auch Rolf erlebt den Umgang mit Behörden als problematisch: *„diese ganzen Anträge und das ganze drum herum und das ausfüllen, das ist zur Zeit en bissl schwer und wird ooch immer mehr of den Ämtern. [...] Dann is man ooch froh, wenn*

man in so nen Kurs rein kommt“ (Z. 97-101 IR). Er ist daher froh, dass er jeder Zeit zu seiner Kursleiterin gehen kann und sie ihm bei dem Verstehen und Ausfüllen von Anträgen hilft. Uwe berichtet: *„Wir könn hier ja ooch Briefe mitbringen und alles und dann tut sie das alles klären. Da tut sie uns erklären was das ist, dies und das und jenes. Also das ist schon einwandfrei“* (Z. 277-279 IU). Besonders für Teilnehmende, welche sich noch auf einem niedrigeren Leistungsniveau ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen befinden, stellt die Möglichkeit, Schreiben oder Anträge, welche sie nicht hinreichend verstehend lesen können, zum Kurs mitzubringen, eine große Erleichterung dar.

Kai, der schon seit Jahren an verschiedenen Alphabetisierungsmaßnahmen teilnimmt, benötigt diese Hilfestellungen nicht mehr in diesem Ausmaß. Durch die vielen Tipps seiner Lehrerin und des Sozialarbeiters wisse er heute, wie er *„die verschiedenen Probleme des Alltags nehmen soll“* (Z. 1010 f. IK). Durch diese Hilfestellungen ist die Bewältigung seines Alltages für ihn heute nicht mehr so problematisch, wie in seiner Vergangenheit.

Der Kursbesuch bringt für die Teilnehmenden damit nicht erst eine Erleichterung nachdem sie gelernt haben, Schriftsprache selbständig anzuwenden, sondern bereits durch die Möglichkeit, sich mit bestimmten Anträgen oder dem Schreiben einer Bewerbung an die sie betreuenden Fachkräfte wenden zu können. Tröster (2000a) beschreibt dies mit einer Verlagerung des Settings bzw. des Lehrarrangement, indem der Fokus des Lernens auf die Alltags- und Lebenswelt der Teilnehmer gelegt wird. Durch diese alltagspraktische Herangehensweise kann die Handlungsfähigkeit der Lernenden gezielt gefördert werden, da sie nicht nur zeitnahe Hilfestellungen erhalten, sondern zugleich auch entscheidende Anknüpfungspunkte für ihre Lese- und Schreibaktivitäten in ihren alltäglichen Bezügen finden (vgl. Tröster 2000a, S. 129). Dies wurde von den Befragten als unterstützend und förderlich empfunden.

5.2 Der Lernprozess

Das Erlernen der Schriftsprache ist natürlich der vornehmlich zentrale Bestandteil einer Alphabetisierungsmaßnahme und bestimmt daher das Erleben des gesamten Kursbesuches in nicht unerheblichem Maße mit. Aus diesem Grund widmet sich das zweite und größte Konstrukt diesem Prozess in aller Ausführlichkeit. Im Folgenden werden die verschiedenen, den Lernprozess positiv und negativ beeinflussenden Faktoren, differenziert dargestellt.

5.2.1 Den Lernprozess positiv beeinflussende Faktoren

5.2.1.1 Betreuung durch pädagogische Fachkräfte

Alle Befragten äußern sich einstimmig positiv über die Betreuung durch ihre Kursleiter und -leiterinnen oder auch im Fall von Kai über die zusätzliche Unterstützung des Sozialpädagogen. Einen wichtigen Stellenwert nimmt dabei für alle die Tatsache ein, dass sie jeder Zeit mit ihren Problemen zu den jeweiligen Verantwortlichen gehen können. Dagmar berichtet: *„die Manuela° [ihre Kursleiterin] is ooch immer freundlich. Wenn ma was is oder wenn de ma ne Frage hast, dann kannst du se ja fragen. Und die nimmt sich dann ooch Zeit für dich“* (Z. 247-249 ID). Uwe äußert sich dahingehend ähnlich: *„Die Frau R°. die hilft mir überall wo sie kann“* (Z. 133 IU). Kai legt zudem besonderen Wert auf die Einstellung der Lehrkräfte. So berichtet er *„weil ich ooch gemerkt hab, dass ich hier wirklich was vermittelt bekomm. Also ne nur so halb gewollt, sondern das die hier ooch wirklich ehrlich hinter der Sache stehen uns was beizubringen und das ooch ehrlich wollen. Das is schon toll“* (Z. 528-531 IK). Für ihn ist es wichtig, dass bei den Menschen, von denen er etwas lernen soll, *„ooch en gewisser Wille dahinter steckt uns was beizubringen“* (Z. 973 IK). An dieser Stelle wird deutlich, dass auch die menschlichen Qualitäten einer kursleitenden Person für die Lernenden von Bedeutung sind, um eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen zu können. Ähnliche Ergebnisse finden sich in den Untersuchungen von Schweer (1997), wonach aus Sicht lernender Personen neben der fachlichen Kompetenz eines Lehrenden ebenso die sozialen Kompetenzen entscheidend für den Aufbau einer positiven Beziehung sind. Dazu gehört u.a. die Bereitschaft der Lehrkraft, sich zusätzlich zu den fachlichen Problemen der Lernenden auch mit deren persönlichen Anliegen zu befassen (vgl. Schweer 1997, S. 209 f.). Kai berichtet des Weiteren davon, dass er in der Vergangenheit bereits viele Lehrende in verschiedenen Kursen erlebt hat und deshalb die Lehrkräfte in seinem jetzigen Kurs das sind, was für ihn *„am meisten heraus sticht“* (Z. 982 IK). Er habe hier zum ersten Mal das Gefühl, *„die nehm uns ernst und wissen von was sie reden“* (Z. 985 f. IK).

Ein weiterer Aspekt, welcher für die Lernenden von großer Bedeutung ist, ist eine wirklich individuelle und passgenaue Förderung. So ist Kai der Meinung *„ich find's halt gudd, dass ich hier individueller gefördert werde“* (Z. 557 f. IK) und resümiert: *„die Lehrer hier die sin ganz anders auf mich eingegang“* (Z. 634 IK). Auch Uwe berichtet von solchen positiven Erfahrungen, in der Kursgruppe als einzelner nicht unter zu gehen: *„Und wenn man ma was ne so schnell verstanden hat wie die andren,*

dann fragt man eben nochma die Frau R. und dann tut sie een das noch ma erklären, so persönlich eben“ (Z. 327-329 IU). Die Befragten äußerten damit das Anliegen individuell gefördert zu werden.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Lernenden sehr wohl ein Gefühl für die Echtheit und Kongruenz ihrer jeweiligen Lehrenden haben und sie dahingehend auch den Unterricht bewerten. Trotz der Forderung nach einer angenehmen Lernsituation erwarten die Lernenden auch ein ernsthaftes Interesse ihrer Lehrenden an ihrer Person sowie Verständnis für ihre Lage und eine kompetente Leitung. Eine ansprechende Gestaltung des Lernens spiegelt sich daher für die Betroffenen in einer individuellen Förderung und Begleitung sowie in einem ausreichenden Zeitkontingent für jeden Teilnehmer wieder. Dies beinhaltet, dass die verantwortliche Lehrkraft in der Lage ist, sich für jeden einzelnen Teilnehmer ausreichend Zeit zu nehmen, deren Bedürfnisse zu erkennen und daraufhin entsprechende Lernanregungen zu konzipieren (vgl. Linde 2008, S. 143 f.). Die Beziehungen zur Kursleitung sind daher durch hohe Erwartungen und eine starke Bindung auf persönlicher und sachlicher Ebene gekennzeichnet (vgl. Linde 2008, S. 163). Auch Linde (2008) betont in ihrer Studie, dass ein aufrichtiges Interesse der Kursleiter an dem Lernen der Kursteilnehmer zu deren Wohlbefinden beiträgt (vgl. Linde 2008, S. 164). Zudem erhöht ein starkes Engagement der Lehrenden die Zufriedenheit der Lernenden mit ihrer gesamten Ausbildungssituation (vgl. Schweer 1997, S. 213). Die Lernprozesse der Kursteilnehmenden werden daher stark von der Beziehungsebene zu der jeweiligen Lehrkraft geprägt (vgl. Scholz 2007, S. 181). Nickel (2002) verweist zudem darauf, „dass die Lehrperson für den gelingenden Lernprozess wichtiger sei als die Methode“ (Nickel 2002, S. 14).

5.2.1.2 Unterstützungspotenziale

Der nachträgliche Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen stellt enorme Anforderungen an die Lernenden, welche diesen nicht immer im vollen Maße gewachsen sind. Um dennoch schwierige Phasen, in denen das Lernen nicht immer leicht fällt und die Lernmotivation sinkt, zu überstehen, ist es wichtig, auf Unterstützende Netzwerke zurückgreifen zu können. Diese Unterstützungspotenziale können dabei sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kurses gefunden werden.

Rolf berichtet: *„meine Verwandtschaft is kaputt gegangen, alles auseinander gegangen. Da gibt es keen weiter mehr. Na ja gibt es schon aber keine Zusammenhalt mehr“* (Z. 258 f. IR). Aus diesem Grund sei er auch froh darüber, dass er Unterstützung

innerhalb seines Kurses findet. „Also die Hilfe hier (--) das das geht von Gegenseitigkeit aus. Wenn der eene was ne weeiß, dann weeiß es der andre. Also die Unterstützung von den andren hier im Kurs und der Frau R. is gudd. Find ich gudd das ich die hab“ (Z. 159-161 IR). Ähnliches erzählt auch Uwe: „Aber so hier und die Unterstützung hier, das ist einwandfrei. Die Frau R. die hilft mir überall wo sie kann und die Andren aus meiner Gruppe ooch, wenn die etwas besser wissen wie ich. Oder ich helfe ihnen, wenn ich etwas besser weeiß“ (Z. 132-135 IU). Zusätzlich zu dieser direkten Unterstützung im Kurs berichtet Kai davon, dass sich die einzelnen Mitglieder seiner Gruppe auch oftmals gegenseitig Mut zusprechen. Er erzählt: „dann wird eben von der Gruppe dann gesagt, na irgendwann bringst du das ooch. Also wo mir uns dann gegenseitig wie en bissl Mut machen“ (Z. 788-790 IK). Hieran zeigt sich, dass innerhalb der Kursgruppen der Befragten kein negativer Wettbewerb vorherrscht, sondern ein unterstützender Austausch, welcher für die Betroffenen eine weitere Erleichterung mit sich bringt (vgl. Linde 2008, S. 123).

Neben den kursinternen berichten Dagmar, Tom, Uwe und Kai ebenfalls von kursexternen Unterstützungspotenzialen. Besonders Dagmar greift in Situationen, in denen sie Hilfe benötigt, gern auf ihre Familie zurück. Sie erzählt „meine Tochter [...] Die setzt sich manchma mit mir hin. Da sagt se dann, komm Mutti komm wir machen ma. [...] Und mir hilft es ooch, wenn ma jemand meine Sachen kontrolliert und nachkuckt ob die so stimmen“ (Z. 195-198 ID). Neben dieser praktischen Lernhilfe ist auch das Lob und der Zuspruch ihrer Familie für sie ein großer Rückhalt in Zeiten, in denen ihr das Lernen Probleme bereitet. Weiterhin erwähnt sie, dass sie auch von ihrem Betrieb unterstütz wird, indem sie an den Tagen, an denen sie Unterricht hat, nur in die Frühschichten eingeteilt wird, damit sie die Kurse immer wahrnehmen kann. Dagmar führt dazu aus, „Ja da staune ich ooch, dass das der Betreib ooch so mitmacht. Viele würden vielleicht ooch sagen, och mensch was wolln wir denn mit so eener die ne richtig lesen und schreiben kann“ (Z. 221-223 ID). Auch Uwe ist sehr froh über die Hilfestellungen, welche er von seiner Familie erhält. Für ihn ist es aber auch wichtig, seit dem Kurs diese im Umkehrschluss ebenfalls etwas entlasten zu können. Er erzählt: „Na früher mussten sie ja für mich schreiben. [...] Und jetzt, na ja Entlastung, jetzt kann ich es fast alleine“ (Z. 242-244 IU). An dieser Stelle wird deutlich, dass durch einen Kursbesuch nicht nur die Lernenden sondern auch ihre Vertrauenspersonen, welche für sie Schriftsprachliches erledigen, entlastet werden. Auch Kai erhält von seinen Eltern die Hilfe, die er benötigt. Weiterhin distanziert er sich aber auch davon,

weitere Menschen um Unterstützung zu bitten. Er erzählt: *„ich will ooch gar ne so das andere Leute da so mit einbezogen werden“* (Z. 346 f. IK). Tom äußert sich zu dem Thema Unterstützung etwas drastischer: *„Ich box mich hier schon allein durch, da brauche ich niemanden zu“* (Z. 201 f. IT). *„ich meine(-) es is ja ooch meine Sache und wenn ich doch jemanden brauche dann frage ich meine Kumpels“* (Z. 207 f. IT). Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass Kai und Tom zwar wissen, dass sie über Menschen verfügen, welche ihnen jeder Zeit helfen würden, jedoch scheinen sie stärker an einer stetigen Verselbstständigung interessiert zu sein.

Unterstützungspotenziale, egal ob sie kursextern oder -intern zu verorten sind, bilden die Basis für langfristigen Lernerfolg. Für die Organisation des Hilfeprozesses ist es daher für Kursleiter wichtig, über die kursexternen Unterstützungspotenziale der jeweiligen Teilnehmer genauer informiert zu sein, um ggf. fehlende Hilfeleistungen im privaten Bereich der Lernenden, wie dies bei Rolf der Fall ist, innerhalb des Kurses ausgleichen zu können. Diese Hilfsbereitschaft sollte sich dann auch in der gesamten Kursatmosphäre niederschlagen.

5.2.1.3 Lernatmosphäre

Die Lernatmosphäre innerhalb einer Erwachsenenbildungsmaßnahme sollte an die Zielgruppe angepasst sein. Viele „funktionale Analphabeten“ verbinden mit ihrer Schulzeit eher negative Lernerfahrungen. Für die Organisation des Lernprozesses im Erwachsenenalter ist es daher wichtig, die Lernumgebung an diese Tatsache anzupassen und so wenig Überschneidung wie möglich mit der Lerndidaktik der Schule aufzuweisen.

Alle fünf Befragten umschreiben die Lernatmosphäre innerhalb ihres Kurses mit dem Adjektiv „locker“: *„eben en bissl lockerer, als wie man das von früher kennt“* (Z. 250 ID), *„hier im Kurs is es en bissl lockerer als in der Schule früher“* (Z. 239-241 IT), *„Es is en guddes Arbeiten hier also ne so steif oder so sondern eher locker“* (Z. 208 f. IR), *„hier is es ganz locker“* (Z. 274 IU), *„Also es is hier schon en bissl aufgelockert“* (Z. 790 f. IK). Für Tom ist diese Atmosphäre ein Grund dafür, warum ihm das Lernen im Kurs, im Gegensatz zu seiner Schulzeit, viel mehr Spaß bereitet. Uwe beschreibt das Lernen auch noch mit den Worten: *„das is wirklich ganz entspannt“* (Z. 168 IU). Rolf hingegen betont die Individualität des Unterrichts, welche ihm an dessen Art und Weise besonders gefällt. *„Hier haben die sich ooch viel mehr Zeit genomm für jeden. Und wenn ich eben ne weiter weiß, dann wird sich ooch für mich Zeit genomm“* (Z. 111-113 IR).

Anhand dieser Aussagen wird ersichtlich, dass die Befragten die Andersartigkeit des Lernens in ihrem Kurs im Vergleich zu ihrer Schulzeit positiv wahrnehmen (vgl. Linde 2008, S. 146). Eine lockere Lernatmosphäre kann daher die Basis für langfristigen Lernerfolg sein. Um Ängste, Hemmschwellen oder Lernblockaden, welche die Lernenden seit ihrer Schulzeit mit Lernsituationen assoziieren, abbauen zu können, ist eine vertrauensvolle Atmosphäre unerlässlich (vgl. ebd., S. 123).

5.2.1.4 Kurs als Schonraum

Viele zukünftige Lernende haben im Vorfeld ihres ersten Kursbesuches Angst, wegen ihren Problemen ausgelacht zu werden. Zu diesen Ängsten haben nicht zuletzt ihre Erfahrungen während ihres Schulbesuches beigetragen. Um sich jedoch auf einen Lernprozess einlassen zu können, ist es zunächst wichtig, den Teilnehmenden aufzuzeigen, dass der Kurs für sie eine Art Schutzraum bietet, in welchem sie ihre Fehler machen können, ohne dafür ausgelacht oder bewertet zu werden.

Diese Erfahrung beschreibt Kai mit den Worten: *„man hat quasi zum ersten Mal erfahren, vor einigen fremden Leuten [...], ne irgendwie gehänselt oder ausgelacht zu werden. Was ja in der Öffentlichkeit eigentlich von der Sache her een Unding wär. Das war uff jeden Fall ne komische aber ooch eene positive Erfahrung“* (Z. 312-316 IK). Weiterhin ist es ihm wichtig: *„Alles was hier passiert wird ja ooch ne weiter nach außen getragen“* (Z. 388 f. IK). Auch für Rolf und Uwe sind diese Punkte ausschlaggebend für ihr Wohlbefinden innerhalb des Kurses: *„hier lacht keener über mich weil es ham ja alle en Ding, also woanders Fehler“* (Z. 74 f. IR). Hier zeigen sich Übereinstimmungen mit Erfahrungsberichten von weiteren Kursteilnehmenden. So berichtet Brigitte van de Velde (2008): *„Und ich hab auch gemerkt, dass die Schule für mich ein angstfreier Raum ist, in dem ich lernen kann, in dem ich sein kann, wie ich bin, in dem ich mich nicht schämen muss, in dem wir Respekt bekommen und auch gegenseitig Respekt haben“* (van de Velde 2008, S. 127).

Ein weiterer bedeutender Aspekt, welcher mit dem Wohlbefinden der Teilnehmenden eng verbunden ist, ist das Auffinden von Verständnis und Empathie. Kai berichtet: *„außer hier jetzt is mer das noch nie passiert, dass eener gesacht hat ja da hab ich Verständnis dafür“* (Z. 181 f. IK). Häufig stellt die Kursgruppe für viele Lernende den einzigen Raum dar, in welchem sie sich ohne Angst vor Zurückweisung frei bewegen können. Diese Sicherheit legt jedoch den Grundstein für jeden weiteren Lernerfolg. Ein zentrales Ziel innerhalb der Alphabetisierungsarbeit stellt daher die Aufgabe dar, Schriftsprache im Rahmen eines Kursbesuches angstfrei erfahren zu

können (vgl. Döbert 1997, S. 8). Für Hubertus & Nickel (2006) stellt ein Alphabetisierungskurs daher auch einen „Schonraum“ (Nickel & Hubertus 2006, S. 726) für die Lernenden dar, wie dies von den Befragten beschrieben wurde.

5.2.1.5 Lernerfolge

Was alle fünf Befragten darin bestärkt, ihren Kurs weiter zu führen, sind ihre Lernerfolge. Dagmar ist der Meinung, dass sie *„eigentlich ganz gut aufgeholt“* (Z. 212 f. ID) hat und freut sich sehr über ihre Lernerfolge. Neben der Tatsache, dass sie jetzt ihren Alltag und ihr Berufsleben besser meistern kann, ist sie auch der Ansicht, dass es *„schon en bissl ne Leistung [ist AdA] jetzt nochma hier zu lernen“* (Z. 295 f. ID). Weiterhin hat sie seit dem Kurs erkannt: *„eigentlich hab ich ja doch nen guten Kopf“* (Z. 542 f. ID). Auch Tom berichtet: *„es macht sich, also ganz schön bemerkbar [...] ich steiger mich schon und merk das an mir selbst“* (Z. 188-190 IT). Rolf fühlt sich, seit er sich für den Kurs angemeldet hat, *„eigentlich besser“* (Z. 171 IR) und ist sogar *„En bissl stolz“* (Z. 275 IR) auf sich. Zudem macht es ihm *„ooch Spaß das gelernte dann ooch anzuwenden“* (Z. 250 f. IR). Uwe freut sich besonders darüber, dass er *„jetzt wenigstens eenen Fahrplan lesen“* (Z. 126 f. IU) kann und berichtet: *„Jetzt kann ich wenigstens en bissl schreiben und en bissl rechnen und lesen. Und ich freu mich ooch sehr drüber, dass ich diesen Schritt überhaupt gegangen bin. [...] Sonst würde ich jetzt immer noch immer vor dem Fahrplan stehen und oh Gott, wie musst du denn das wieder buchstabieren und so“* (Z. 145-149 IU). Auch wenn er in Geschäfte einkaufen geht, kommt er jetzt besser *„mit der Bezahlerei klar“* (Z. 246 IU). Kai ist von seinen Leistungen sehr überrascht und erzählt: *„so wie ich jetzt lesen kann, dass war vor sechs sieben acht Jahren noch en Unding. Da habsch schon uff nen andren, uff nen schlechteren Niveau gelesen gehabt“* (Z. 361-363 IK). Zudem hat er sich auch *„im rechtschreiblichen en bissl verbessert“* (Z. 65 IK). Für Kai bedeuten seine Lernerfolge viel. Er erzählt dazu: *„positiv is, dass ich jetzt besser schreiben kann. Äh (-) was heeßt besser etwas besser. Also für mich eigentlich en ganzes Stück. Für en Außenstehenden wäre das bestimmt ne viel (-) der würde vielleicht sagen, dass is ja gar ne viel. Aber für mich bedeutet es schon ganz schön viel, dass ich jetzt besser lesen kann“* (Z. 1005 f. IK).

Für alle Befragten bedeutet der Lernerfolg auch eine Stärkung ihres Selbstbewusstseins und des Vertrauens in ihre Fähigkeiten. Diese neu gewonnene Selbstsicherheit begünstigt den weiteren Lernprozess der Kursteilnehmenden enorm. Allerdings ist dieses Selbstbewusstsein häufig noch sehr instabil, weshalb es auch

wieder leicht erschüttert werden kann, wenn z.B. Lernschwierigkeiten auftreten (vgl. Linde 2008, S. 128). Es gilt daher die Teilnehmer konstant zu bestärken und ihnen auch ihre kleinen Lernfortschritte stets zu verdeutlichen. Dazu müssen Lernerfolge kleinteilig definiert und für die Kursteilnehmer nachvollziehbar sein (vgl. Linde 2008, S. 151). Linde (2008) verweist zudem darauf, dass der Unterrichtsstil der Lehrenden das Erleben von Lernfortschritten der Kursteilnehmer mit beeinflusst. Zu den Bedingungsfaktoren zählen dabei eine angemessene und unterstützende Art sowie die Fähigkeit, die Lernenden auf einen längeren Lernprozess einstellen zu können (vgl. Linde 2008, S. 150).

5.2.1.6 Gesamtmotivation der Kursgruppe

Zu der Gesamtmotivation innerhalb der Kursgruppe äußern sich besonders Rolf und Kai. Beide sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass sie in ihrem Kurs keinen „Querspringer“ gebrauchen könnten, der im Unterricht nicht richtig mitzieht. Beide berichten „en *Querspringer [...] der hier dagegen spielt. Das würde ja das ganze System hier verwirren, wenn hier ein Querspringer drin wäre*“ (Z. 191-193 IR), „*Da gibt's keen Querspringer. Im Großen und Ganzen sind eigentlich immer alle gewollt hier weiter zu komm*“ (Z. 491 f. IK). Kai spricht weiterhin davon: „*was wir jetzt machen, da sind ooch bloß die mit dabei die wirklich wollen*“ (Z. 494 f. IK). Für beide scheint es daher von großer Bedeutung zu sein, in einer Gruppe zu lernen, in welcher alle Mitglieder motiviert sind, wirklich ernsthaft an sich zu arbeiten.

Speziell in den Aussagen von Rolf und Kai spiegelt sich damit indirekt die Bewertung ihrer Kursgruppe wieder. Anhand der Einschätzungen, keinen „Querspringer“ in der gut funktionierenden Gruppe, in der alle Mitglieder ernsthaft gewillt sind, an sich zu arbeiten, gebrauchen zu können, wird eine positive Attribution der Kursgruppe deutlich. In diesen Aussagen lassen sich Hinweise auf die Verfolgung einer kollektiven Strategie eines selbstwertdienlichen Verhaltens finden (vgl. Kanning 1997, S. 27 ff.). „Eine *Kollektive Strategie* liegt dann vor, wenn sich ein Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt primär als Mitglied einer sozialen Gruppe definiert und dann versucht, eine positive Selbst-Bewertung über eine positive Bewertung der fraglichen Gruppe zu erreichen“ (ebd., S. 29). D. h. die betreffende Person nimmt über die Bewertung einer Gruppe indirekt auch eine Bewertung ihrer eigenen Person vor (vgl. Kanning 2000, S. 142). Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Annahme wird deutlich, dass die positive Bewertung ihrer gesamten Lerngruppe für die Befragten

eine noch tiefergehende Bedeutung besitzen könnte, indem sie sich als einen Teil der Gruppe mit einer anerkennenden Bewertung dieser, ebenfalls in diesem Sinne, bewerten. Sich als einen Teil einer Gruppe von motivierten Lernern zu sehen, kann damit auch zu einer Stärkung des Selbstwertes, welcher eine wandelbare Größe darstellt (vgl. ebd., S. 44 f.), beitragen und damit den Lernprozess der Betroffenen positiv beeinflussen.

5.2.1.7 Bereitschaft die Anstrengungen eines Kurses auf sich zu nehmen

Während des Interviews spricht Dagmar häufig von ihren Zielen und wie sie diese erreichen will. Sie berichtet: *„Es ist zwar no ne so wie es sein soll vielleicht aber man weiß genau auf dem Ziel kommt man irgendwann hin“* (Z. 328 f. ID). *„das ich es schaffen will, das habe ich mir fest vorgenommen. Ooch wenn meine Birne da oben knallt! [...] ich werde es ooch packen, das is keen Ding. [...] Man schafft das dann, wenn man sich es fest vornimmt“* (Z. 610-613 ID). Auch Rolf betont seinen festen Willen, welcher ihn zum Lernen antreibe, mehrmals. *„Also der Wille muss schon dabei sein, sonst bringt das alles hier nüscht. Und bei mir is der Wille ooch da. Von alleene wird ja nüscht. (--“* (Z. 182-183 IR).

Durch die Ausführungen von Dagmar und Rolf werden zwei weitere wesentliche Kriterien für das Erlernen der Schriftsprache deutlich: ein starker Wille und der Glaube an sich selbst. Der starke Wille der Befragten wird in der Bereitschaft deutlich, die Anstrengungen eines Kurses auf sich zu nehmen. Es gilt daher diesen durch gezielte Motivation stets zu bestärken, um einen dauerhaften Lernprozess zu fördern (vgl. Linde 2008, S. 146). Darüber hinaus bildet das Selbstvertrauen der Lernenden eine der wichtigsten Voraussetzungen zum Erwerb der Schriftsprache, da in dessen Mangel häufig eine Ursache für unzureichende schriftsprachliche Kompetenzen begründet liegt. Weiterhin ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten dazu notwendig, um ein gewisses Maß an Selbstständigkeit zu erlangen (vgl. Vogel 2008, S. 206 ff.).

5.2.1.8 Gemeinsames Lachen zur Bewältigung der kollektiven Problemlage

Alle fünf Befragten sprechen das Thema gemeinsames Lachen im Kurs an. So findet es Dagmar gut, *„dass es ooch ma was zum lachen gibt zwischendurch“* (Z. 271 ID). Tom berichtet: *„Wir lachen viel hier (-) das ist gudd“* (Z. 225 IT). Für Rolf ist es wichtig nicht nur immer zu arbeiten, sondern auch mal *„zam zu lachen“* (Z. 208 IR) und Uwe ist der Meinung *„man muss ja ooch ma zusammen en bissl Spaß mache könn“* (Z. 379 IU).

Kai spricht in diesem Zusammenhang sogar von „*schwarze[n] Humor*“ (Z. 514 IK). Beispielhaft führt er zur Verdeutlichung dazu an: „*wenn wir manchma im Pausenraum oder so sin dann geht's eben ooch manchma so ja noch fuffzehn Jahre und dann kann ich meinen Rentenantrag ooch selber ausfüllen*“ (Z. 511-512 IK). Diese „Selbstironie“ (Z. 738 IK) ist für ihn eine Art Bewältigungsstrategie. So erzählt er „*unsere Situation is eigentlich ne zum lachen. Aber gerade deswegen muss man dann eben ooch ma drüber lachen*“ (Z. 739-741 f. IK). Wichtig ist für ihn jedoch „*Wenn ma en Spaß gemacht wird, dann aber ne uff Kosten eenes andren*“ (Z. 721 f. IK).

Durch die Erzählungen der Befragten wird deutlich, dass das gemeinsame Lachen im Kurs eine lösende und entlastende Wirkung auf jeden einzelnen Teilnehmer, aber auch auf gruppendynamische Prozesse haben kann, was wiederum den Zusammenhalt und den Lernprozess der Teilnehmer positiv beeinflussen kann. Dies schlägt sich ebenfalls in der gesamten Kursatmosphäre nieder.

5.2.2 Den Lernprozess negativ beeinflussende Faktoren

5.2.2.1 Ängste der Teilnehmenden

Der Alltag vieler vom funktionalen Analphabetismus betroffener Menschen ist nicht selten von verschiedenen Ängsten geprägt, was auch Auswirkungen auf ihren Kursbesuch haben kann.

So waren Tom und Kai vor und während der ersten Tage und Wochen in ihrem Kurs verunsichert und hatten Angst, von den anderen Teilnehmenden ausgelacht zu werden. Tom berichtet von seinen Ängsten wie folgt: „*Ja ich war am Anfang noch ein bissl ängstlich bevor ich hier her bin. [...] hoffentlich blamier ich mich da ne so dass die dann über mich lachen*“ (Z. 439-441 IT). Ähnlich äußert sich auch Kai: „*Naja am Anfang oder die Anfangszeit war erstma en bissl komisch. Weil man sich ja noch ne kannte. Und ooch in der Gruppe, da wollte nich jeder (-) oder niemand groß zeigen das er schwächer is als der andre und so. Und das war ooch für mich sach ich jetzt ma so keen großes Problem, aber doch ungewohnt. Für mich generell ooch ungewohnt erstma vor fünf sechs, sieben Leuten erschtma an die Tafel zu gehen und irgendwas zu schreiben und dann is es falsch*“ (Z. 302-308 IK). Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass die Ängste der Lernenden häufig an Scham und Peinlichkeit, aber auch an die Furcht, ihr Problem vor Fremden preisgeben zu müssen, gekoppelt sind. (vgl. Linde 2008, S. 118 f.). Egloff (1997) verweist darauf, dass vor allem die unangenehmen Erinnerungen an die Schulzeit, sowie die Angst im Erwachsenenalter nicht mehr in der

Lage zu sein, das Lesen und Schreiben neu erlernen zu können, eine enorme Hürde für die Betroffenen darstellt, sich für einen Kurs überhaupt anzumelden. Diese Ängste bestehen häufig auch noch nach dem Eintritt in eine Lerngruppe (vgl. Egloff 1997, S. 165).

Neben diesen Aspekten berichtet Dagmar von der Angst, das Erlernte wieder zu vergessen. *„Man muss ständig dran bleiben, sonst vergisst du ja wieder das was du gelernt hast. [...] Ooch wenn du dann zu Hause rein guckst ins Buch, da vergisst du trotzdem en bissl was. Du hast ja den Kopf ne mehr wie so kleene Kinder. [...] Ich will halt ne, dass ich das wieder verliere, was ich bis jetzt geschafft hab (Z. 205-210 ID).* Diese Angst mag zum einen in dem Alter von Dagmar begründet sein. Zum anderen verweist auch Linde (2008) darauf, dass viele Lernende trotz erster Lernerfolge weiterhin von der Angst, versagen zu können, begleitet werden. Dies kann dazu führen, dass bereits erlernte Fähigkeiten auf Schriftsprachsituationen außerhalb des Kurses nicht angewendet werden können (vgl. Linde 2008, S. 121).

Trotz oder gerade wegen dieser Ängste ist die erste Phase des Kurses entscheidend dafür, ob die Lernenden wieder kommen oder nicht mehr erscheinen. Die Ängste der jeweiligen Gruppenmitglieder wahrzunehmen, ihnen einen Raum zu geben, um diese zu äußern und darauf Rücksicht zu nehmen, ist daher ein zentraler Bestandteil der Betreuungstätigkeit während der ersten Kurswochen. Dies sollte sich ebenfalls in der methodisch-didaktischen Gestaltung des Kurses widerspiegeln (vgl. Linde 2008, S. 162). Nichtsdestotrotz fällt gerade die Aufarbeitung von schwierigen Biographien in den Bereich der Psychotherapie, weshalb diese in ihrer Komplexität innerhalb eines Kurses nicht bearbeitbar sind. Kursleitende können daher solche Probleme lediglich wahrnehmen und an geeignete Beratungsstellen verweisen (vgl. Linde 2008, S. 122). Letztendlich machen die großen Ängste, mit denen sich die Betroffenen während ihrer Kurslaufzeit konfrontiert sehen, den Wunsch nach einer guten Lernatmosphäre nachvollziehbarer (vgl. Linde 2008; S. 162).

5.2.2.2 Mangelnde Vereinbarkeit des Kurses mit dem Alltag der Teilnehmenden

Eine Vielzahl von Erwachsenenalphabetisierungskursen findet in den Nachmittags- oder Abendstunden statt. Für Lernende, welche z.B. im Schichtdienst arbeiten oder noch kleinere Kinder haben, sind diese Zeiten jedoch nicht immer einfach wahrzunehmen.

Dagmar ist als einzige von den fünf Befragten berufstätig, weshalb es für sie nicht immer einfach war, dem Kurs die Nötige Aufmerksamkeit entgegen zu bringen. Sie berichtet: *„Also Haushalt und arbeiten und das alles unter einen Hut zu kriegen (-)*

glauben Sie mir das ist ne gerade einfach für mich. [...] Nu du musst dich auf die Arbeit konzentrieren, dann musst du in die Schule gehn, dann musst du ooch noch immer zuhören und mitmachen. Du kannst ja ne einfach sagen das tut mir leid ich schlaf jetzt“ (Z. 296-300 ID). Trotz dieser hohen Belastung ist Dagmar auch froh, dass ihr Arbeitgeber sie bei ihrem Kursbesuch unterstützt. Eine zu hohe Belastung der einzelnen Teilnehmer kann zu einem vorzeitigen Abbruch des Kurses führen. Es ist daher nötig, bereits im Vorfeld das Lernangebot und den Alltag der Teilnehmenden aneinander anzupassen, um eine Überforderung zu vermeiden. Weiterhin ist zu prüfen, in wie weit die Lernenden berufliche Verpflichtungen haben, denn nicht immer ist der Arbeitgeber über den Kursbesuch seiner Mitarbeiter informiert.

5.2.2.3 Kampf mit der eigenen Leistungsfähigkeit

Ein nachträglicher Erwerb von schriftsprachlichen Kompetenzen im Erwachsenenalter ist für Lernende eine große Herausforderung, welche auch mit zeitweiligen Rückschlägen verbunden sein kann. Ein solcher Lernprozess ist aufwendig und kann daher „mit bis zur Erschöpfung reichender Anstrengung verbunden sein“ (Linde 2008, S. 146).

Dagmar berichtet, dass es durchaus schwierig sein kann, auf Lernerfolge länger warten zu müssen: *„Also von heute auf morgen lernt man das so einfach, ne. Also es dauert schon sehr länger als wie man am Anfang denkt“* (Z. 354 f. ID). Zudem fällt es ihr nicht immer leicht, *„alles gleich beim ersten Ma zu begreifen“* (Z. 357 ID) *„und das kann een dann ooch schon ma en bissl frustrieren“* (Z. 358 ID). Auch Kai berichtet von Situationen, in denen er *„das Lernen satt hat“* (Z. 150 f. IK), in denen er sich denkt, es *„is eh alles sinnlos. Das kriegst du nie uff die Reihe“* (Z. 151 IK). Dies ist besonders an den Tagen so, an denen ihm das Lernen schwer fällt und er mit seiner Konzentrationsfähigkeit zu kämpfen hat, da er es *„ne so gewöhnt war [sich Ada] so viele Wörter zu merken“* (Z. 630 f. IK). An manchen Tagen fühlt er sich nach dem Kurs *„fix und alle“* (Z. 655 IK). Weiterhin erzählt er: *„ooch wenn ich mich schon verbessert hab, bereitet mir das Schreiben und Lesen ja immer noch en bissl Schwierigkeiten. Manchma is es ooch so an eenem Tach da klappt's übelst gudd und am nächsten Tach (-) da klappt es überhaupt ne“* (Z. 659-662 IK). *Nu das is dann manchma en richtiger Kampf (-) so ungefähr. Solche Tage sin zwar weniger geworden, uff jeden Fall und die positiven Sachen sind mehr geworden. Aber (-) trotzdem hat man immer ma wieder mit sich zu kämpfen“* (Z. 668-670 IK).

Trotz der Lernerfolge, welche die Lernenden für eine weitere Teilnahme an einem Kurs motivieren, ist das Erlernen der Schriftsprache kein einfacher oder geradliniger Weg für die Betroffenen. Allgemein kann Lernen im Erwachsenenalter als ein durchaus prekärer, riskanter und ambivalenter Prozess angesehen werden (vgl. Siebert 2006, S. 17). Eine umfassende Lernbegleitung und das Angebot, solche Leistungsschwankungen reflektierend zu analysieren, sind für einen dauerhaften Kursbesuch und Lernerfolg unabdingbar. Erst durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Lernerfahrungen und den damit verbundenen Problemen können diese überwunden werden (vgl. Tröster 2000b, S. 41)

5.3 Auseinandersetzungen mit der Thematik des Analphabetismus

Unter diesem Punkt werden im Folgenden die persönlichen Ansichten der Befragten dargestellt. Dabei stehen ihre Bewertungen hinsichtlich anderer „funktionaler Analphabeten“ sowie die Wertung ihres eigenen Kursbesuches im Vordergrund.

5.3.1 Bewertung anderer „funktionaler Analphabeten“

Während der Teilnahme an einem Kurs setzen sich die Lernenden nicht nur mit sich selbst, sondern auch mit anderen Gruppenmitgliedern sowie mit nicht an Kursen teilnehmenden Personen auseinander. Die Bewertungen der Befragten beziehen sich dabei auf den Leistungsstand und die Motivation anderer Personen.

So berichtet Dagmar gleich zu Beginn des Interviews stolz: *„Ich bin die Einzige glob ich mit, die en bissl weiter ist als wie die andren. [...] Also zumindest die in der Gruppe die jetzt hier sind“* (Z. 26 f. ID). Im späteren Verlauf des Gesprächs kehrt sie nochmals zu diesem Thema zurück und berichtet von einer Teilnehmerin, welche oft Probleme mit dem Lerntempo der Gruppe hat: *„Die begreift das ne so schnell wie alle andren“* (Z. 358 ID). Dagmar erläutert in diesem Zusammenhang, dass sie schon sehr froh darüber ist, dass sie mit dem Lernen nicht solche Probleme hat, wie andere Mitglieder ihrer Gruppe. Auch Kai setzt sich mit seinen Leistungen vergleichend mit denen der anderen Lernenden auseinander. Er berichtet, *„Ooch aufgrund dessen weil meine Eltern mir früher den Rechner geholt ham, hab ich mich eben ooch viel für Technik interessiert“* (Z. 804 IK), was seiner Meinung nach *„ne unbedingt bei en so genannten Analphabeten erwartet wird“* (Z. 851 f. IK). Dieses frühe Technikinteresse verschafft ihm während des Computerunterrichts im Kurs auch Vorteile gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern. *„Viele ham da ja schon größere Problem was Medien und Computer und so angeht und tun sich da dann halt ooch bissl schwer wenn es heeßt (-)*

so jetzt schreiben wir ma was am Computer oder so. Aber bei mir is das zum Glück ne mehr so. [...] Und weil es mir in nem gewissen Sinne leichter fällt als wie anderen bin ich dann eben ooch schneller was das Arbeiten angeht“ (Z. 855-860 IK).

Neben seiner schnelleren Auffassungsgabe, was das Arbeiten am Computer anbelangt, setzt sich Kai ebenfalls mit Personen auseinander, welche den Kurs abgebrochen haben. *„Ich hab ooch schon Leute gehabt in der Gruppe die dann einfach mit der Zeit dann ne mehr gekomm sin. Weil se halt keen Interesse hatten oder sich vielleicht gedacht ham es nützt ja eh nix oder so“ (Z. 354-356 IK).* Er persönlich habe *„ans Aufgeben [...] noch nie een Gedanken [...] verschwendet“ (Z. 357 f. IK),* da er der Meinung ist, *„wenn’s so was schon gibt, dann sollte man die Chance ooch nutzen“ (Z. 366 f. IK).* Für ihn ist das Verhalten dieser Personen deshalb nicht ganz nachvollziehbar, jedoch stellt er darüber folgende Vermutung an: *„na ich denke manche werden mit dem Problem einfach anders umgehen wie ich jetzt damit umgeh. Also mansche werden sagen, na ja interessiert mich ne. Also so ne leichte Ignoranz entwickelt ham was ihr Problem angeht“ (Z. 373-375 IK).*

Auch Rolf zeigt für das Verhalten mancher Betroffener kein Verständnis, jedoch bezieht er sich verstärkt auf Menschen, welche die Teilnahme an einem Kurs ablehnen. Er berichtet: *„es gibt ja viele die es ne richtig könn (-) und die wolln es dann aber ooch ne zugeben. [...] Ich musste es ja irgendwann ooch zugeben, dass mir das Lesen schwer fällt“ (Z. 105 f. IR).* *„wie viele ham mir schon gesagt, och was will ich denn dort. Das bringt doch alles nüscht. Die sagen das doch nur weil sie ne weit raus wolln oder weil die sich ne traun“ (Z. 329 f. IR).* *„Aber die Leute wollen ja ne, die sind sich ja zu fein dazu. Und diese Feigheit müsste eben aus den Leuten raus“ (Z. 398-400 IR).*

An dieser Stelle wird deutlich, dass sich einige der Betroffenen neben ihrer eigenen Lage auch mit anderen Personen, welche sich in ähnlichen Situationen befinden, auseinander setzen. Für Dagmar, Kai und Rolf scheint sich mit dieser Auseinandersetzung auch eine Selbstwertsteigerung zu verbinden. Dahinter verbirgt sich nach Kanning (1997) *„das Bedürfnis einer (jeden) Person, sich selbst positiv bewerten zu können“ (Kanning 1997, S. 1).* Dieses Verhalten kann mit dem Begriff des *„Selbstwertstrebens“ (ebd., S. 1)* umschrieben werden. Der Selbstwert einer Person wird dabei als ein Prozess der Selbst-Bewertung verstanden, woraus, je nach Ausgang der Selbst-Bewertung, ein mehr oder minder positiver oder negativer Selbstwert resultiert. Zum Zweck der Selbst-Bewertung werden die Merkmalsausprägungen einer Person in Relation zu einer bestimmten Bezugsgröße gesetzt. Die Selbst-Bewertung einer Person

basiert damit auf einem Prozess „sozialer Vergleiche“ (ebd., S. 11). Vergleichsprozesse bilden somit die Grundlage für den Selbstwert (vgl. Kanning 2000, S. 66) und dienen nicht nur „zur Befriedigung der Bedürfnisse nach einer möglichst akkuraten Evaluation der eigenen Meinung und Fähigkeiten“ (Kanning 1997, S. 13), sondern auch dem Aufbau eines konstanten Selbstbildes sowie zur Realisierung des Selbstwertstrebens. Um das Ziel eines positiven Selbstwertes erreichen zu können, kann eine Person Strategien des selbstwertdienlichen Verhaltens anwenden (ebd., S. 27). „Selbstwertdienliches Verhalten ist dazu geeignet, einen als unangenehm erlebten Bewertungszustand zu verändern und so im günstigsten Falle eine negative Selbst-Bewertung in eine positive umzuwandeln“ (Kanning 2000, S. 130). Dagmar und Kai beziehen sich in ihren Ausführungen zunächst direkt auf ihre bereits erworbenen Fähigkeiten, welche sie im Vergleich zu den anderen Mitgliedern ihres Kurses in ein besseres Licht rücken. Diese Gegenüberstellung ist Ausdruck einer interpersonalen Wettbewerbsorientierung, bei der das Individuum zur Beurteilung seiner eigenen Fähigkeiten einen abwärtsgerichteten Vergleich anstellt. Das bedeutet, die Person vergleicht sich mit einem Objekt, das auf der relevanten Vergleichsdimension schlechter abschneidet, als die eigene Person (vgl. Kanning 2000, S. 69 ff.). Abwärtsgerichtete Vergleiche liefern dem vergleichenden Subjekt somit selbstwertdienliche Informationen, „da sie dem Vergleichsobjekt vor Augen führen, daß es in irgendeinem Bereich besser abschneidet als andere“ (Kanning 2000, S. 72). Nach Wills (1981) besitzen diese Vergleiche somit einen selbstaufwertenden Charakter und haben eine große Bedeutung für die Regulierung des Selbstwertes einer Person (vgl. Wills 1981, 1997; zit. nach Kanning 2000, S. 72). Gerade im Hinblick auf die oftmals von Abwertung und Missachtung geprägte Biographie vieler „funktionaler Analphabeten“ gewinnt das Streben nach einer positiven Bewertung der eigenen Person bzw. einer Aufwertung dieser an Bedeutung. Für Dagmar und Kai sind diese Vergleiche daher eine Form, um ihre gegenwärtige belastende Lebenssituation zu bewältigen, indem sie sich verdeutlichen, dass sich andere Mitglieder ihrer Kursgruppe auf einem noch geringeren Kompetenzniveau bewegen (vgl. ebd., S. 74).

Weiterhin beziehen sich Rolf und Kai vergleichend auf Personen, welche bis jetzt nicht gewillt waren, einen Kurs zu absolvieren oder ihre anfänglichen Bemühungen abgebrochen haben. Nach Kanning (1997) kann es im Falle einer negativen Bewertung einer Gruppe hilfreich sein, „sich völlig aus der Gruppe herauszudefinieren, um Mitglied einer besser bewerteten Gruppe zu werden“ (Kanning 1997, S. 35). Die

Ausführungen der Befragten beziehen sich dabei auf die Gesamtheit aller „funktionaler Analphabeten“, welche, wie bereits skizziert, durch die Gesellschaft oftmals negativ Etikettiert werden. Indem sich Rolf deutlich von den „feigen“ Menschen, die keinen Kurs absolvieren wollen, distanziert, vollzieht sich eine Aufwertung seiner Person. Seinen Mut, seine schriftsprachlichen Probleme mit Hilfe eines Kurses zu bewältigen, hebt Rolf aus der „Masse der Untätigen“ heraus. Auch Kais Durchhaltevermögen wird durch diese Betrachtungsweise aufgewertet.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich die Befragten neben ihrer eigenen Person auch mit anderen „funktionalen Analphabeten“ auseinander setzen. Dabei beziehen sich die Bewertungen nicht nur auf Menschen, die ebenfalls an einem Kurs teilnehmen, sondern auch auf Teilnehmer, die den Kurs vorzeitig verlassen haben sowie Personen, die an keiner Alphabetisierungsmaßnahme teilnehmen wollen. Unter Bezugnahme der theoretischen Ausführungen zum selbstwertdienlichen Verhalten können den von den Befragten angestellten Vergleichen die Bedeutung einer Bewältigungsstrategie beigemessen werden (vgl. Kanning 2000, S. 74).

5.3.2 Bewertung des Alphabetisierungskurses

Neben den Bewertungen anderer Gruppenmitglieder berichteten die Befragten ebenfalls von ihren Ansichten im Kontext ihres eigenen Kursbesuches. So erzählt Dagmar: *„Ich bin echt richtsch froh, dass ich hier in diesen Kurs komm kann und das ich hier so viel Hilfe kriege. Also wie die Manuela das hier macht (-) das is schon echt toll. Das hätte ich vorher ne gedacht, dass so en Kurs so viel bringen kann“* (Z. 342-344 ID). Auch Tom ist von seinem Kurs begeistert und ist der Meinung: *„Also so en Kurs is schon richtig sehr gudd. Man kann sich wieder hoch steigern (--) mit dem Schreiben und Lesen. [...] Und das hätte ich echt nie gedacht, dass ich ma so gudd werde (-) also alle Achtung!“* (Z. 422-427 IT). Rolf erzählt in diesem Zusammenhang: *„Ich bin ja ooch eener der weiterkomm will im Leben und dieser Kurs hier hat mich weiter gebracht. Und deswegen hab ich das noch nie bereut, also das ich hier her gekomm bin. [...] Ne überhaupt ne, ich bin sogar froh das ich das gemacht hab. [...] Und ich würde es ooch wieder machen und ooch jeden empfehlen“* (Z. 323-328 IR). Nach Linde (2008) kann ein solches Plädoyer für die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs „als Ausdruck der neuen positiven Erfahrungen mit dem Lernen im institutionelle Kontext“ (Linde 2008, S. 148) gewertet werden.

Auch Uwe bewertet seinen Kursbesuch positiv. Er berichtet: *„Na der Kurs hier hat einen ganz großen Wert für mich. Weil ich hier ja alles das, das alles hier so richtig schön gelernt hab. „Nu also der Kurs hier hat mir ganz viel gebracht, mehr als die Schule früher“ (Z. 335-337 IU). Auf die Frage, ob er seinen Kurs weiterempfehlen würde, antwortet er: „Ja also das würde ich hundertprozentig! Das würde ich ooch besonders den Leuten sagen wollen, die sich bis jetzt noch ne getraut ham. Also, mir hat es ja ooch geholfen und da kann das alles hier ja gar ne so schlecht sein“ (Z. 340-342 IU). Auch Kai berichtet von seinen Lernfortschritten, obwohl er zu Beginn des Kurses von seiner Wirkung noch nicht voll überzeugt war. So erzählt er: *„Und dadurch das ich jetzt ooch hier im Kurs bin hat sich ja ooch mein Schriftbild ganz schön verbessert und hat mir ooch wirklich schon weiter so geholfen. [...] Nor, wo ich am Anfang ne so gedacht hatte das das so en Sinn hat“ (Z. 145-149 IK). „Seit dem Kurs gab es eigentlich wie ne richtige Wendung in meinem Leben. Und das ich und meine Fähigkeiten ma so ne Entwicklung vollbringen so zu sagen, mhm (--) das is schon krass“ (Z. 1089-1091 IK). „der Kurs hier hat eigentlich meine Erwartungen übertroffen“ (Z. 1164 IK). Kai bewertet seine Entscheidung für die Kursteilnahme als „sehr vernünftig“ (Z. 1253 IK) und empfindet diese als eine große Bereicherung für sein weiteres Leben. Ähnliches spiegelt sich auch in der Untersuchung von Linde (2008) wieder.**

5.4 Auswirkungen der Kursteilnahme

Wie bereits aus den theoretischen Betrachtungen ersichtlich wurde, handelt es sich bei dem nachträglichen Erwerb der Schriftsprache im Erwachsenenalter um einen sehr komplexen Lern- und Veränderungsprozess, der Auswirkungen auf das gesamte weitere Leben der Lernenden hat. Im Folgenden sollen zunächst die Veränderungen, welche die Teilnehmer an sich seit ihrem Kursbesuch wahrnehmen, dargestellt werden. Anschließend werden die Auswirkungen des Kurses auf das Leseverhalten sowie ihre Zukunftsvorstellungen skizziert.

5.4.1 Persönliche Weiterentwicklung der Lernenden seit ihrer Kursteilnahme

Neben dem Erlernen schriftsprachlicher Fähigkeiten bietet die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme den Lernenden die Möglichkeit, sich mit ihrer Vergangenheit und mit ihrem Selbst auseinander zu setzen. So empfindet Rolf seinen Kursbesuch als die *„Wiedergutmachung für (seine AdA) Faulheit von früher“ (Z. 270 IR). Er berichtet: „Weil früher mein Wille ne da war, aber jetzt is er da. Weil ich das früher ooch alles ne so für voll genommt hab mit dem Lernen und so und das spüre ich*

jetzt eben. Und jetzt is der Wille hier eben dabei. Jetzt kann ich hier im Kurs eben das alles nachholen was ich früher verpasst hab“ (Z. 271-274 IR). Auch Dagmar berichtet Ähnliches: „Früher war das mit dem Lesen und Schreiben ne so wichtig. Hauptsache du konntest arbeiten. Aber heute sieht das eben en bissl anderes aus und deshalb hole ich eben heute das nach (-) was ich früher verpasst hab“ (Z. 40-44 ID). Für Kai brachte der Kursbesuch neben seinen verbesserten Lese- und Schreibkompetenzen zudem eine große Erleichterung mit sich. So hat er erkannt, dass er mit seinen Problemen nicht allein ist. Er erzählt: „Dadurch hat man ooch schon ma ne Erleichterung. Denn bevor ich hier das aller erste Ma in so nen Kurs bin habsch ja ooch so für mich gedacht, ich bin der eenzigste den das Problem betrifft. Und dann sieht man erstma, dass mer eener von vielen is die das Problem ham“ (Z. 229-233 IK). Die Erfahrung, nicht allein mit einem Lese- und Schreibproblem zu sein, bringt den Betroffenen eine große Erleichterung, da „das eigene Leiden dahingehend relativiert wird, dass die Probleme mit anderen geteilt werden können“ (Linde 2008, S. 161). Neben der Erfahrung, nicht der Einzige mit Lese- und Schreibproblemen zu sein, berichtet Kai zudem von der Erkenntnis, dass es ihm im Vergleich zu anderen Mitgliedern seiner Gruppe gar nicht mal so schlecht geht: „das es sogar noch Leute gibt denen es noch viel schlimmer ergeht, eigentlich (-) weil die no en größeres Problem ham als wie ich“ (Z. 246 f. IK). Ähnliche Aussagen finden sich dazu auch in weiteren Erfahrungsberichten von Kursteilnehmenden: „Und dann habe ich erst einmal gesehen, dass es noch ganz viele andere Erwachsene gibt, die dieses Problem haben und sogar noch schlimmer dran sind als ich“ (van de Velde 2008, S. 127). Darüber hinaus hat der Kurs Kai geholfen, seine Minderwertigkeitsgefühle zu überwinden. „Früher hab ich immer gedacht, (-) ich bin grundsätzlich schwächer wie die andren. [...] So das mir immer etwas fehlt um so zu sein wie die Anderen. [...] Und jetzt hab ich eben gemerkt, dass es halt Schwachsinn is, sich deswegen immer schlecht zu fühlen“ (Z. 1030-1035 IK) „Und wenn ich so richtsch drüber nach denk merk ich eben, dass ich mich manchma ooch minderwertig gefühlt hab. Das ich ooch solche Minderwertigkeitskomplexe hatte“ (Z. 1058-1060 IK). Geringe schriftsprachliche Kompetenzen beeinträchtigen das Selbstwertgefühl der Betroffenen in nicht unerheblichem Maße. Dies führt dazu, dass bereits die Möglichkeit, das Lesen und Schreiben im Erwachsenenalter noch zu erlernen, eine neue Sicht der Betroffenen auf sich selbst erzeugt. So arbeiten Lernende neben der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache „auch explizit oder implizit an ihrem

Selbstvertrauen“ (Linde 2008; S. 126). Weitere Faktoren, welche zur Stärkung des Selbstvertrauens führen, beschreibt Egloff (1997):

Die Gewißheit, unter ‚Gleichgesinnten‘ zu sein und nicht verspottet, sondern ernstgenommen zu werden, ist für viele Betroffene eine neue Erfahrung. Häufig mit Unglauben registrieren sie, daß viele andere mit dem Problem zu kämpfen haben. Allein diese Tatsache kann dazu führen, daß sich die Betroffenen als Person aufgewertet fühlen und stärkeres Selbstvertrauen entwickeln (Egloff 1997, S. 169).

Ein weiterer Aspekt, welcher von Dagmar, Uwe und Rolf beschrieben wird, ist die Freude über die wachsende Unabhängigkeit von den Hilfestellungen anderer Personen. So möchte Dagmar *„nächstes Jahr unbedingt den Führerschein machen“* (Z. 123 f. ID) und danach *„überall rumfahren und [sich AdA] die Welt angucken“* (Z. 125 ID). Auch Rolf ist sehr froh darüber, dass er *„keenen mehr betteln braucht, dass er een hilft“* (Z. 232 IR). Uwe berichtet zu diesem Thema *„Wenn man nich lesen und schreiben kann, da musst du immer die Leute fragen was dort steht. Und jetzt geht es eben ooch alleene, also zwar noch langsam aber es geht. Und das ist toll“* (Z. 124-126 IU). Mit den Lernfortschritten der Teilnehmenden geht damit nicht nur der Gewinn eines neuen Selbstbewusstseins sondern, auch eine wachsende Unabhängigkeit einher (vgl. Linde 2008, S. 128).

Neben der Freude über die neu gewonnene Selbstständigkeit berichtet Kai von einer positiveren Einstellung zu seinem Problem und zu seinem ganzen Leben. So erzählt er *„na das jetzt mein Problem Rechtschreibung oder Leserechtschreibschwäche keen Problem is, wo man (-) den Kopf jetzt in den Sand stecken muss und sagen muss das war’s. Sondern das es zwar en Problem is (-) also en großes Problem, aber das es ooch en Problem von vielen is. Und das man da trotzdem noch andre Sachen bewerkstelligen kann“* (Z. 1018-1022 IK). Seit seinem Kursbesuch weiß er nun, dass sein *„Problem eigentlich keen Grund is den Kopf hängen zu lassen“* (Z. 1248 f. IK). Weiterhin führt er dazu aus, *„ich sehe jetzt halt viele Sachen anders als vor dem Kurs hier“* (Z. 107 f. IK). *„Wahrscheinlich würde ich ne so viele positiven Sachen sehen die ich jetzt seh. [...] Ich würde vielleicht immer noch geknickt durch die Landschaft gehen“* (Z. 1126-1128 IK). Bewegt durch diese Erlebnisse und Erfahrungen hat Kai ein neues Selbstbewusstsein erlangt *„Ja (--) vielleicht bin ich im Umgang mit andren Leuten durch den Kurs im gewissen Sinne selbstbewusster geworden“* (Z. 930 f. IK).

Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass die Teilnahme an einem Kurs zur aktiven Lebensbewältigung der Lernenden beiträgt und ihnen dabei helfen kann, ihre

Vergangenheit aufzuarbeiten, neue Sichtweisen bezüglich ihrer Probleme und ihrer Person zu entwickeln und damit den jahrelangen Leidensdruck, welchem sie ausgesetzt waren, zu überwinden. Dadurch zeigt sich, dass sich der Erfolg eines Alphabetisierungskurses nicht allein an den gestiegenen Lese- und Schreibkompetenzen der Lernenden messen lässt (vgl. Egloff 1997, S. 170).

5.4.2 Leseverhalten

Bezüglich ihres Leseverhaltens berichten die Befragten einstimmig davon, dass Bücher auch seit ihrem Kursbesuch wenig Relevanz in ihrem Leben besitzen. So ist Dagmar der Ansicht: *„mehr lesen tut man schon“* (Z. 317 ID), jedoch liest sie lieber *„überall in der Weltgeschichte rum“* (Z. 317 f. ID). Tom berichtet sogar *„ich hasse Bücher“* (Z. 55 f. IT). *„En Buch is für mich wie en rotes Tuch. Das is so fett und so viel zu lesen, da hab ich keene Lust zu“* (Z. 324 f. IT). Viel lieber lese er Zeitungen und da besonders gern die Anzeigen. Auch Rolf erzählt: *„im Grunde genommen hat sich da bei mir, was so Bücher angeht nüscht verändert“* (Z. 234 IR). *„Ganze Bücher lese ich jetzt ne so direkt. Aber Kreuzworträtsel mache ich gerne“* (Z. 240 f. IR). Für Uwe sind Kreuzworträtsel seit seinem Kursbesuch ebenfalls eine gute Möglichkeit, um sein Lesen und Schreiben zu trainieren und gleichzeitig dabei Spaß zu haben. Ähnliches berichtet auch Kai: *„Bücher da bin ich überhaupt keen Fan davon. Bei Zeitschriften schon eher. Aber jetzt hier ähm (--) Bücher das is für mich en Ding mit sieben Siegeln. Weil ich einfach keene Lust dazu hab“* (Z. 865-868 IK). *„Ich tu jetzt zwar keene Bücher so direkt lesen aber ich lese viel im Internet“* (Z. 610 IK).

Anhand dieser Aussagen wird ersichtlich, dass das Lesen für die Befragten vielmehr einen Alltagspraktischen Nutzen hat. Das Interesse an Büchern und Geschichten steht für sie nicht im Vordergrund. Vielmehr sehen sie in ihren verbesserten Fähigkeiten eine Chance, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und die Herausforderungen ihres Alltages besser bewältigen zu können (vgl. Linde 2008, S. 130 f.).

5.4.3 Zukunftsvorstellungen

Alle Befragten verbinden mit ihrem Kursbesuch die Hoffnung und den Wunsch, in ihrem weiteren Leben besser voran zu kommen. Dagmar wünscht sich: *„Das ich es irgendwann richtig kann“* (Z. 328 ID). Sie ist jedoch der Meinung: *„das dauert aber bestimmt noch ein zwei Jahre“* (Z. 351 ID). Trotz ihrer Hoffnung spiegelt sich in ihren Erzählungen eine gewisse Unsicherheit wieder; *„Aber ob es bis dahin wirklich klappt,*

kann man ja nie wissen“ (Z. 374 f. ID). Auch Rolf sieht seine Zukunft mit gemischten Gefühlen. Er ist der Ansicht: *„die Zeiten in diesem System werden ja ooch ne besser“* (Z. 120 f. IR). *„Bloß weil ich jetzt besser Lesen und Schreiben kann heeßt das ja nu ne, dass ich gleich ne Arbeit bekomm“* (Z. 295 f. IR).

Im Gegensatz zu Dagmar und Rolf sehen Tom, Uwe und Kai ihre Zukunft hoffnungsvoller. Für Tom steht besonders seine Arbeitsplatzsuche im Vordergrund, weshalb er hofft, in seinen Bewerbungen zukünftig *„endlich fehlerfrei schreiben“* (Z. 126 IT) zu können. Für ihn verbindet sich mit seinem Kursbesuch daher der große Wunsch: *„das ich jetzt bald ma en Job kriege“* (Z. 125 f. IT). Auch Uwe wünscht sich nichts mehr, als eine Arbeitsstelle: *„Das wäre das einzige was ich wälde, endlich ne richtige Arbeit“* (Z. 347 f. IU). Kai äußert sich zu seinen Zukunftswünschen folgendermaßen: *„für die Folgezeit würde ich mir auf alle Fälle erstma en Arbeitsplatz wünschen. Und äh vor allen Dingen Arbeitskollegen oder so, die mit meinen Problem unbefangen umgehen“* (Z. 1205-1207 IK). *„so privat muss sich ne viel ändern, nur dass man dann eben mehr Selbstzufriedenheit hat“* (Z. 1223 f. IK). Die Hoffnung, irgendwann fehlerfrei Lesen und Schreiben zu können, verbindet sich nach den Aussagen der Befragten mit dem Wunsch nach einer Arbeitsstelle.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Befragten seit ihrem Kursbesuch ihre gegenwärtige Situation und ihre mögliche Zukunft positiver sehen, jedoch bleiben besonders bei den älteren Befragten Zukunftsängste weiter bestehen.

6 ZUSAMMENFASSENDE BETRACHTUNG DER ERGEBNISSE UND IHRE RELEVANZ FÜR DIE PRAXIS

Aus den Interviews geht die essentielle Bedeutung der Kommunikation innerhalb des Kurses für die Befragten deutlich hervor. Sie ist ein wichtiger Faktor, welcher nicht nur das Wohlbefinden jeder einzelnen teilnehmenden Person, sondern auch das Zusammengehörigkeitsgefühl der gesamten Kursgruppe stark beeinflusst. Für den Aufbau einer stabilen und von Vertrauen geprägten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist dabei besonders ein entspannter und erwachsenengerechter Kommunikationsstil von Nöten, um den formellen Charakter und die asymmetrische Machtverteilung innerhalb dieser abbauen zu können. Die Beziehung zwischen den Kursteilnehmenden und der Kursleitung sollte sich daher deutlich von der „typischen“ Lehrer-Schüler-Beziehung, welche die Lernenden während ihrer oftmals als problematisch erlebten Schulzeit kennen gelernt haben, unterscheiden. Neben dem Austausch mit der lehrenden Person nehmen Gespräche mit den anderen Gruppenmitgliedern eine zentrale Rolle für ein positives Erleben des gesamten Kursbesuches ein. In diesem Rahmen erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich über ihre Erfahrungen und Probleme austauschen zu können. Dies verschafft ihnen eine enorme Erleichterung und kann ihnen bei der Erarbeitung neuer Bewältigungsstrategien helfen. Darüber hinaus verbindet sich mit dem gemeinsamen Austausch die Option, die eigene Lebenssituation mit der anderer Teilnehmender zu vergleichen. Daraus lässt sich zum einen die Erkenntnis speisen, nicht allein mit den Lese- und Schreibschwierigkeiten zu sein und zum anderen, dass andere Lernende noch weit aus größere Probleme haben. Neben dem Erlernen der Schriftsprache bietet die Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich selbst, ihre Probleme sowie deren Bewältigungsstrategien zu reflektieren. Es ist daher unabdingbar, den Gruppenmitgliedern, welche es wünschen, genügend Zeit zum gegenseitigen Austausch zu gewähren. Die Aktivierung und Förderung positiver Kommunikationserfahrungen stellt daher ein Grundprinzip der Erwachsenenalphabetisierung dar. Dies umfasst neben der Initiierung von Sprechansätzen in der Gruppe auch das Prinzip des aktiven Zuhörens, sowie die Möglichkeit zur „Metakommunikation über Interaktionsbeziehungen der biographischen Vergangenheit“ (Döbert 1997, S. 9). Die Art und Weise, in welcher sich die Kommunikation innerhalb des Kurses vollzieht, beeinflusst zudem maßgeblich das

Erleben der gesamten Kurs- und Lernatmosphäre. Anhand der Beschreibungen der Interviewten wird deutlich, dass die Option, sich mit anderen austauschen zu können und insbesondere Gespräche über persönliche Probleme zu führen, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe stärkt und den Kurs zu einem Ort des Rückhalts werden lässt. Das setzt jedoch gegenseitiges Vertrauen voraus. Für die Leitung eines Kurses ist es daher nicht nur wichtig, den Lernprozess jeder einzelnen teilnehmenden Person zu unterstützen, sondern auch die gezielte Initiierung von Gruppenbildungsprozessen in die Arbeit zu integrieren. Berichten aus der Praxis zu Folge eignen sich dazu u.a. kursinterne Projekte, wie die Erarbeitung eines Theaterstückes (vgl. Maurer- Morgenstern 2008, S. 216 ff.). Der Einsatz von theaterpädagogischen Methoden ist jedoch stark von den institutionellen Rahmenbedingungen und der Motivation der Gruppenmitglieder abhängig. Neben der Kursatmosphäre im Allgemeinen empfinden die Befragten die Lernatmosphäre im Speziellen ebenfalls als locker und entspannt. Unter Bezugnahme ihrer früheren Lernerfahrungen stellt dies einen Hauptgrund dafür dar, dass sie den Kurs mit Freude besuchen. Eine erwachsenengerechte Lernatmosphäre, welche von Respekt und nicht von Leistungsdruck geprägt ist, bildet damit die Basis für einen langfristigen Lernerfolg. Die kursleitende Person sollte daher auch dafür Sorge tragen, dass weder von ihr dieser Druck ausgeübt wird, noch das unter den einzelnen Teilnehmenden ein negativer Leistungswettbewerb entsteht.

Zu den Beziehungstrukturen, welche durch die kursinterne Kommunikation und die Atmosphäre innerhalb der Gruppe beeinflusst werden, gingen aus den Interviews zwei gegensätzliche Standpunkte hervor. Dabei reichte deren Intensität von neu gewonnenen Freundschaften bis hin zu dem Wunsch, über die Kurslaufzeit hinaus keine weitere Verbindung aufbauen zu wollen.

In der allgemeinen Betrachtung des Kurserlebens ist zu konstatieren, dass neben der Möglichkeit zum gegenseitigen Austausch dieser den Teilnehmenden auch die Option bietet, aus ihren alltäglichen Lebensvollzügen heraus zu kommen und neue positive Erfahrungen zu machen. Außerdem bewerten die Befragten die alltagspraktischen Hilfestellungen, welche sie neben ihrem Unterricht erhalten, als sehr positiv. Durch die Möglichkeit, Briefe oder Anträge mit der Unterstützung der Kursleitung zu bearbeiten, wird ihr Alltag von dieser Last befreit. Zusätzlich bietet dieser praktische Ansatz dem Lernenden Anknüpfungspunkte ihres bereits erlernten Wissens an ihren Alltag. Für Kursleitende ist es somit wichtig, Zeitressourcen für

diesen Bereich neben dem allgemeinen Unterricht zu erhalten, um diese Unterstützungsarbeit leisten zu können. Einen weiteren Hinweis auf die alltagspraktische Orientierung der Lernenden findet sich in den Aussagen zu ihrem Leseverhalten seit dem Kursbesuch. Dabei spielen Bücher nur eine untergeordnete Rolle. Vielmehr ist das Lesen in Zeitungsanzeigen oder dem Internet für sie von Bedeutung. Eine gestiegene Lesefähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang daher größere Handlungsmöglichkeiten.

Des Weiteren nimmt der Faktor Zeit eine zentrale Bedeutung für die Betreuung der Lernenden ein. Personen, welche Lese- und Schreibprobleme haben, mussten in ihrer Schulzeit oft die Erfahrung machen, zu wenig Beachtung und Unterstützung von Seiten ihrer Lehrer zu erfahren. Für sie ist es daher in ihrer aktuellen Lernsituation von grundlegender Bedeutung, dass sich ihr Kursleiter Zeit für sie nimmt und zudem bereit ist, sich auch mit ihren persönlichen Problemen zu befassen. Damit verbindet sich der Wunsch, in ihrer Person ernst genommen zu werden. Die Befragten erwarten von ihren Lehrkräften also auch ein gewisses Maß an menschlicher Qualität. Dies äußert sich u.a. in dem Wunsch, dass es den betreffenden Kursleitern ein wirkliches Anliegen sein soll, den Teilnehmenden ihres Kurses helfen zu wollen. Neben dieser persönlichen Einstellung wird von den Befragten auch Fachlichkeit von ihnen eingefordert, welche sich z.B. in einer individuellen und passgenauen Förderung der jeweiligen Lernenden äußern soll. Eine in dieser Form geleistete Unterstützung der Lehrenden beeinflusst den Lernprozess der kursteilnehmenden Personen überaus positiv. Neben der fachlichen Begleitung geht aus den Interviews auch die Bedeutung der gegenseitigen Hilfe der Lernenden hervor. Diese reicht von dem Zuspätsprechen von Mut bis hin zur aktiven Unterstützung beim Lesen oder Schreiben. Weiterhin können praktisches Üben mit Familienangehörigen oder die Unterstützung der Arbeitsstelle den Lernprozess positiv beeinflussen. Dennoch ist davon auszugehen, dass nicht alle Teilnehmenden ausreichende Hilfsnetzwerke besitzen. Für die Kursleitung ist es daher wichtig, sich über dieses Thema mit ihren Schülern auszutauschen, um Lernende, welche im nicht ausreichenden Maße auf private Hilfestellungen zurückgreifen können, während des Unterrichts etwas intensiver zu betreuen, z.B. bei der Nachbereitung von Hausaufgaben. Ungünstige private Bedingungen können den Lernprozess der Teilnehmenden behindern oder sogar zu dessen Abbruch führen. In diesem Zusammenhang sollte auch die Frage geklärt werden, inwieweit sich der Kursbesuch mit dem Alltag der Lernenden vereinbaren lässt. Erzählungen einer berufstätigen Befragten haben gezeigt, dass eine

Kursteilnahme neben der Arbeit im Schichtdienst zu einer großen Belastung werden kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der Arbeitgeber nicht über den Kursbesuch informiert ist. Um eine Überforderung und einen damit einhergehenden vorzeiteigen Kursabbruch zu vermeiden, sollten sich Kursleitende mit ihren Schülern nicht nur über deren Ängste, sondern auch über deren berufliche und privaten Verpflichtungen austauschen, um ihnen ggf. geeignete Hilfestellungen anbieten zu können. Weiterhin ist es für den Erfolg des Kursbesuches förderlich, wenn Lernende den Kurs als einen angstfreien Ort wahrnehmen. Das bedeutet, dass sie mit ihren Stärken und Schwächen angenommen und respektiert werden, ohne Angst haben zu müssen, dass sie wie in früher erlebten Situationen ausgelacht werden. Dieses Gefühl muss den Lernenden von der ersten Unterrichtsstunde an vermittelt werden. Dazu ist es jedoch auch notwendig, bestehende Ängste behutsam anzusprechen und diesen mit Verständnis zu begegnen. Denn um Ängste, welche durch frühere Verletzungen der Lernenden entstanden sind, nicht mehr zu wiederholen, setzt deren Kenntnis voraus. Ein hohes Maß an Sensibilität ist auch für die Reflexion der Lernerfolge der Teilnehmenden notwendig, da diese zur Relativierung von zu negativen Selbstbildern beitragen können. Sie ermöglichen es den Lernenden, stolz auf sich selbst sein zu können. Dennoch ist dieses neu gewonnene Selbstbewusstsein oft noch sehr fragil und bedarf daher einer behutsamen Reflexion. Kursleitende haben somit die Aufgabe, den Lernprozess der Teilnehmenden zu verfolgen und diesen für sie transparent zu machen, um mögliche Enttäuschungen durch vorschnelle Erfolgsannahmen, vorzubeugen. Gleiches gilt auch für Lernende, welche ihre eigenen Lernerfolge nicht im ausreichenden Maße wahrnehmen können. Eine umfassende Lernbegleitung und –beratung kann somit dazu beitragen, Lernschwierigkeiten, welche von den Teilnehmenden häufig als sehr problematisch wahrgenommen werden, zu überwinden. Ein weiterer Faktor, welcher den Lernprozess positiv beeinflusst, ist eine hohe Motivation der gesamten Gruppe. Diese ist nicht nur prägend für die Lernatmosphäre des Kurses, sondern kann darüber hinaus auch Auswirkungen auf das Selbstbild der Teilnehmenden haben. Sich selbst als ein Mitglied einer motivierten Gruppe zu sehen, kann die Einschätzung der eigenen Person dahingehend beeinflussen, dass sich die betreffende Person selbst als motiviert wahrnimmt. Diese Motivation ist weiterführend unersetzlich, um den Kurs bis zur Erreichung der Lernziele fortzusetzen. Als letzten Faktor, welcher den Lernprozess positiv beeinflusst, ist das gemeinsame Lachen innerhalb des Kurses zu nennen. Gemeinsames Lachen kann nicht nur dazu beitragen, das Zusammengehörigkeitsgefühl

einer Kursgruppe zu stärken, sondern auch das Wohlbefinden jedes einzelnen Gruppenmitgliedes zu steigern. Deshalb sollte derartigen lösenden und entspannenden Momenten während des Unterrichts Zeit eingeräumt werden.

Neben Betrachtungen zum Erleben des Kursalltages und dem Lernprozess der Interviewten berichteten diese auch über Auseinandersetzungen mit den Leistungen sowie dem Verhalten anderer „funktionaler Analphabeten“. Diese „sozialen Vergleiche“ können als selbstwertdienliches Verhalten gewertet werden und sind Ausdruck des persönlichen Strebens, sich selbst positiv bewerten zu können. Für die Lernenden können diese Vergleiche mit anderen Personen, welche in einer ähnlichen Situation wie sie selbst sind, eine Bewältigungsstrategie darstellen. Obgleich dieses Verhalten unter Berücksichtigung der biographischen Besonderheiten „funktionaler Analphabeten“ durchaus verständlich ist, sollte die Kursleitung darauf achten, dass solche Vergleiche nicht öffentlich in der Kursgruppe thematisiert werden, da dies zu einer negativen Gruppendynamik führen kann. Sicherlich sind pädagogische Fachkräfte nicht dazu in der Lage, die Gedanken ihrer Klienten zu beeinflussen, jedoch können sie sehr wohl darauf Einfluss nehmen, inwieweit und in welcher Form diese in ihrem Unterricht geäußert werden.

Ihre Entscheidung, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen, haben alle Befragten bis heute nicht bereut. Aus ihren Aussagen geht die enorme Wertschätzung, welche sie dem Kurs entgegenbringen, deutlich hervor. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Teilnehmenden über ihre Lernerfolge teilweise sogar sehr erstaunt sind. Diese Tatsache unterstreicht nochmals die Notwendigkeit einer umfassenden Lernbegleitung und -beratung, um den Kursteilnehmern die Möglichkeit zu geben, über ihre Empfindungen während der Kurslaufzeit sprechen zu können. Außerdem gilt es den Lernenden zu verdeutlichen, dass ihre Lernerfolge nicht einem mysteriösen „Anfängerglück“ zuzuschreiben sind, sondern durch ihre persönlichen Leistungen entstanden sind.

Anhand der Erzählungen der Befragten zu ihrer Entwicklung seit ihrem Kursbesuch wird deutlich, dass sich der Erfolg eines Alphabetisierungskurses nicht allein an einer verbesserten Lese- und Schreibleistung der Lernenden messen lässt. Vielmehr handelt es sich um eine aktive Lebens- aber auch um eine Vergangenheitsbewältigung. Die neu gewonnene Unabhängigkeit, welche mit den gestiegenen Fähigkeiten der Lernenden einhergeht, gibt ihnen die Kraft, sich mit ihrem

alten Selbstbild auseinander zu setzen und eine positivere Einstellung zu sich selbst zu entwickeln.

Ihrer Zukunft sehen die Befragten seit ihrem Kursbesuch positiver entgegen. Für die vier Befragten, welche zur Zeit der Interviewführung arbeitssuchend waren, ist mit einer positiveren Zukunft untrennbar der Wunsch nach einer Arbeitsstelle verbunden. In der Alphabetisierungsarbeit sollten daher auch die Zukunftsvorstellungen der Teilnehmenden einbezogen werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Zukunftswünsche zu konkretisieren und diese in Gesprächen reflektieren zu können.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Erwartungen, welche an die Lehrenden u.a. von Lernenden selbst gestellt werden, sehr hoch sind. Kursleitende Personen müssen sich diesen an sie gerichtete Anforderungen bewusst sein und diese aus tiefer Überzeugung leisten wollen. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass die gegenwärtigen Bedingungen, unter denen Lehrende heute unterrichten müssen, keinesfalls optimal sind. Deshalb sind die veranstaltenden Organisatoren, aber auch die politischen Verantwortlichen gefordert, Konzepte und Bedingungen zu schaffen, welche den Lehrenden dazu verhelfen, ihre Arbeit in der Qualität leisten zu können, in welcher sie es von sich selbst und in welcher es die Lernenden von ihnen erwarten.

7 RELEVANZ DER ERGEBISSE FÜR WEITERE FORSCHUNGEN

Die in dieser vorliegenden Arbeit dargestellten Ergebnisse können nicht als abschließend betrachtet werden, da sie weitere Fragen offen lassen. Vor dem Hintergrund, dass zu diesem speziellen Gebiet keine Vergleichsstudien vorliegen, kann diese Untersuchung als Eingangsuntersuchung verstanden werden.

Bereits während der Auswertung der Ergebnisse stellte ich fest, dass nicht alle Aspekte, welche sich mit dieser Frage verbinden lassen, im Rahmen dieser Diplomarbeit bearbeiten werden konnten. So stellt sich das Erleben des Lernprozesses als eine zentrale und sehr umfassende Kategorie dar, welche in allen ihren Facetten nicht dezidiert dargestellt werden konnte. Wie bereits unter 4.5.6 „Idiosynkratisches und Kollektives“ dargelegt, wäre daher die genauere Untersuchung des Lernprozesses und den ihn beeinflussenden Faktoren von großem Interesse für die praktische Arbeit mit der Zielgruppe. Damit verbindet sich zudem die Überlegung, verschiedene Kurssysteme und –konzepte verstärkt in den Blickpunkt zu rücken. Da ich im Rahmen dieser Untersuchung besonderen Wert auf eine möglichst große Vielfalt von verschiedenen Bildungsträgern gelegt habe, wäre ein differenzierter Vergleich der jeweiligen Vor- und Nachteile dieser für die Erarbeitung neuer Konzeptionen sehr interessant. Dies könnte z.B. im Rahmen einer Evaluationsforschung geschehen, die nicht nur den pädagogischen Kontext, sondern auch institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen erfasst. Ziel könnte es sein, die Nachhaltigkeit der einzelnen Angebote zu überprüfen. Dazu wäre es auch notwendig, eine größere Anzahl von Lernenden zu ihren persönlichen Ansichten zu befragen.

Das Thema Selbstbilder und Selbstwertsteigerung ist während der Auswertungsphase immer wieder in den Vordergrund getreten. Des Weiteren ergibt sich ebenfalls aus den vorangestellten theoretischen Betrachtungen ein verstärkter Bezug zu dieser Thematik. Da neben dem Erwerb der Schriftsprache die Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden ein zentraler Aspekt der Alphabetisierungsarbeit darstellt, wäre es spannend, den Veränderungsprozess der Selbstbilder während der Kurslaufzeit genauer zu untersuchen, um die Lernbegleitung innerhalb des Kurses besser auf diesen zentralen Bestandteil abstimmen zu können.

Ein weiterer Aspekt, welcher im Rahmen dieser Arbeit nicht in ausreichendem Maße Beachtung finden konnte, ist ein ausgeglichenes Verhältnis von weiblichen und

männlichen Befragten, weshalb keine geschlechtsspezifischen Unterschiede herausgearbeitet werden konnten. Dies wäre jedoch für weitere Forschungen von großer Bedeutung.

Neben den Betrachtungsweisen der Teilnehmenden wären ebenfalls die Ansichten der Kursleitenden von weiterem Interesse, um ein umfassenderes und reflektiertes Bild des gesamten Prozesses aufzeigen zu können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung könnten anschließend mit den Erkenntnissen aus den Befragungen der Lernenden mit dem Ziel verglichen werden, bestehende Wahrnehmungsdiskrepanzen aufzudecken und bearbeiten zu können.

Abschließend möchte ich nochmals auf den Punkt 4.5.6 „Idiosynkratisches und Kollektives“ verweisen, unter welchem ich noch weitere neue Fragestellungen zusammengefasst habe. Um jedoch weitere Dopplungen zu vermeiden, verweise ich an dieser Stelle auf diesen Teil der vorliegenden Arbeit.

8 PERSÖNLICHE SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Das Anliegen dieser Diplomarbeit war es, die subjektiven Sichtweisen Lernender in Erwachsenenalphabetisierungskursen abzubilden und anhand dieser Ergebnisse Empfehlungen für die tägliche Unterrichtspraxis der Lehrenden abzuleiten. Mit Hilfe der geführten Interviews gelang es mir, einen Einblick in die persönliche Lebenswelt der Lernenden zu erhalten. Durch meine so gewonnen Erkenntnisse konnte ich die Sichtweisen und Empfindungen der Kursteilnehmenden in den vier entwickelten Konstrukten: „Erleben des Kursalltages“, „Der Lernprozess“, „Auseinandersetzungen mit der Thematik des Analphabetismus“ und „Auswirkungen des Kursbesuches“ differenziert darstellen und entsprechende Handlungsempfehlungen ableiten.

Darüber hinaus war es für mich bemerkenswert, welche positiven Veränderungen der Kursbesuch im Leben der Lernenden bewirkt hat. Ich habe während der Interviews fünf mutige Menschen kennen gelernt, welche ungeachtet ihrer oft mannigfaltigen Problemlagen und trotz ihres teilweise schon fortgeschrittenen Alters den langen und beschwerlichen Weg des Erlernens der Schriftsprache als Erwachsene auf sich nehmen. Alle Befragten verbinden mit ihrer Kursteilnahme die Hoffnung auf ein selbstbestimmtes und erfüllteres Leben. Für die derzeit vier arbeitssuchenden Befragten steht dabei vor allem das Erlangen einer Arbeitsstelle im Vordergrund. Auch wenn der Weg bis zur Erfüllung der Träume noch weit sein mag, hat der Kursbesuch das Leben der Interviewten bereits jetzt bereichert, indem sie u.a. erkannten, dass es Menschen mit ähnlichen Problemlagen gibt und sie zukünftig mit ihren Schwierigkeiten nicht mehr allein gelassen werden. Besonders die Auswirkungen der Kursteilnahme auf die Selbstbilder der Lernenden haben mich sehr beeindruckt.

Für mich war die Erforschung der Sichtweisen in Erwachsenenalphabetisierungsmaßnahmen lernender Menschen nicht nur lehrreich, sondern entwickelte sich zunehmend auch zu einer Herzensangelegenheit. Die individuellen Lebensgeschichten und der Umgang dieser Personen mit ihren Problemen haben mich oft verblüfft und nicht selten auch berührt. Dennoch kann diese Diplomarbeit nur einen Teilbeitrag zur Erhellung dieses komplexen Themenbereiches leisten. Um eine Professionalisierung der Alphabetisierungsarbeit voranzutreiben, werden weitere Forschungen auf diesem Gebiet unabdingbar sein. Interessante Ergebnisse erhoffe ich mir in diesem Zusammenhang insbesondere durch die einzelnen Verbundvorhaben im Förderschwerpunkt Alphabetisierung/ Grundbildung des BMFB. Als kritisch erachte ich jedoch die Tatsache, dass die Erwachsenenalphabetisierung bis heute ein Randthema

darstellt, obgleich das Forschungsinteresse zu diesem Thema in den letzten Jahren gestiegen ist. Dies gilt sowohl für die Wissenschaft als auch für die Politik und Pädagogik bzw. Sonderpädagogik (vgl. Gintzel & Wagner 2007, S. 69).

Eine britische Studie bemisst die Kosten für die dortige Industrie durch zu geringe Grundbildung auf sieben Milliarden Euro jährlich! Ein solcher Weitblick ist in der deutschen Diskussion bisher nicht zu finden. In diesem Zusammenhang muss sich unsere Gesellschaft die Frage stellen, ob bzw. in welchem Maße Deutschland sich eine Bevölkerung mit geringer Grundbildung leisten kann. Denn obwohl die finanziellen Mittel für eine flächendeckende Etablierung von Bildungsmaßnahmen knapp sind, erscheinen die volkswirtschaftlichen Folgekosten in Anlehnung an die britischen Schätzungen wesentlich höher zu liegen (vgl. Nickel 2007, S. 32). Einer der Grundsätze der Sächsischen Bildungspolitik lautet „Jeder zählt“. Nach den Aussagen des Sächsischen Staatsministers für Kultus, Steffen Flath, bedeutet dies, dass es sowohl ein politisches, als auch ein pädagogisches Gebot ist, bildungsbenachteiligte und gering qualifizierte Personen in der allgemeinen und auch in der beruflichen Bildung Angebote im Sinne einer zweiten Chance zu eröffnen und sie auf ihrem Weg zu unterstützen (vgl. Flath 2008, S. 7). Das beinhaltet jedoch auch, den von „funktionalen Analphabetismus“ betroffenen Menschen über ihren Schulbesuch hinaus die Option zu geben, durch die Schaffung von Bildungsmöglichkeiten fehlende Qualifikationen nachholen zu können.

„Lebenslanges Lernen‘ ist die Antwort darauf, dass alle Bürgerinnen und Bürger sich mit den Anforderungen und den Veränderungen in unserer Gesellschaft und in unserer schnelllebiger gewordenen Welt aktiv auseinandersetzen müssen, um ihr Leben selbstständig und nach ihren individuellen Möglichkeiten zu bewältigen“ (Bamberger- Stemmann 2008, S. 22). Lebenslanges Lernen kann somit zu einem gesellschaftlichen Reformprogramm werden, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass entsprechende Bildungskampagnen nicht nur ökonomisch, sondern auch demokratisch und humanistisch begründet sind (vgl. Siebert 2006, S. 10). Bildung ist schließlich nicht nur ein funktionales Element, was das Funktionieren eines Menschen in der Gesellschaft sichert, sondern ein Menschenrecht, welches grundlegend für die Entfaltung einer Persönlichkeit ist (vgl. Jensen 2008, S. 113). Darüber hinaus wird auch die Reformierung des deutschen Schulsystems für die Regierung dieses Landes eine zentrale Aufgabe darstellen. Viel zu lang hat die BRD geglaubt, eines der besten und effektivsten Schulsysteme zu besitzen (vgl. Daschner 2008, S. 18). Mit der

Veröffentlichung der PISA- Ergebnisse und dem damit verbundenen „PISA- Schock“ wurde jedoch das Gegenteil bewiesen, indem die Studie vor allem ein pädagogisches Defizit enthüllte und ein öffentlicher Handlungsdruck bei den Verantwortlichen ausgelöst wurde (vgl. ebd., S. 18; Schlutz 2007, S. 15). Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass der Befund, Deutschland müsse sein Bildungssystem dringend erneuern, bereits seit der 1994 veröffentlichten IALS- Studie bekannt ist. Da sich deren Ergebnisse jedoch nicht direkt auf Schüler bezogen und damit das deutsche Schulsystem nicht explizit betrafen, wurde mit der Nichtbeachtung dieser Studie wertvolle Zeit zu dessen Umstrukturierung vergeben (vgl. Nickel 2007, S. 33). Unsere Gesellschaft muss sich daher fragen, welche Handlungsoptionen sie angesichts der bestehenden und größer werdenden Problemlagen hat und welche sie davon nutzen möchte.

Ein Weg aus der gegenwärtigen Situation kann nicht nur in einer verstärkten Forschung im Bereich der Alphabetisierung/ Grundbildung gesucht werden. Entsprechend der Metapher „Du erntest was du säst“ müssen Lösungsansätze bereits früher erfolgen. In diesem Zusammenhang ist es daher erfreulich, dass das Konzept der „Family Literacy“ immer mehr an Bedeutung in der deutschen Diskussion findet. Darüber hinaus wird die Reformierung des Schulsystems der BRD sowie ein verstärktes Interesse an dem Konzept des lebenslangen Lernens unumgänglich sein. Um die Alphabetisierungsarbeit weiter voranzubringen, wird dieses Thema zudem mehr öffentliche Beachtung finden und in die Etablierung von tragfähigen Netzwerken investiert werden müssen. Auch die Soziale Arbeit kann dabei helfen, bildungsbenachteiligte Menschen in die Gesellschaft zu integrieren und eine Exklusion zu verhindern. Zwar ist es der Sozialen Arbeit nicht explizit möglich, Bildungsarbeit im Sinne von Schriftspracherwerb zu leisten, da dies nicht ihr originärer Auftrag ist. Soziale Arbeit kann jedoch sehr wohl dazu beitragen, Menschen bei der Inklusion ins Bildungssystem zu unterstützen. Alphabetisierungsarbeit kann somit als Schnittstelle von Bildungs- und Sozialarbeit gesehen werden, indem sie Alphabetisierungsprozesse durch Beratung und anregende Entwicklungs- und Lernumgebungen fördert (vgl. Schneider 2008, S. 164 ff.). Dieser Rolle wird sich die Soziale Arbeit in den nächsten Jahren jedoch noch bewusster werden müssen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, Ellen & Thielen, Marc.** (2008). GRAWiRA – Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft, Arbeit. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 76-81). Münster: Waxmann Verlag.
- Alpha-Portal Literacy Learning (APOLL).** (2003). Ergebnisse der LuTa-Studie. Lebenssituation und Technik-Ausstattung funktionaler Analphabeten. [Online Druckschrift des Alpha-Portal Literacy Learning] Abrufbar unter: <http://www.zweite-chance-online.de/fileadmin/inhalte/pdf/LuTA-Studie.pdf> [Zugriff: 20.10.2008].
- Bamberger- Stemmman, Sabine.** (2008). Grußwort. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 22-23). Münster: Waxmann Verlag.
- Brügelmann, Hans.** (2008). Perspektiven für die Analphabetismus-Forschung: inhaltliche Schwerpunkte und methodische Anforderungen. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 29-43). Münster: Waxmann Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (Hrsg.). (2008a). Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. Confintea VI-Bericht Deutschland. Bonn: Druckschrift des BMBF
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (BVAG).** Der Verein. [On-line Informationen über den Verein] Abrufbar unter: <http://www.alphabetisierung.de/verband/der-verein.html> [Zugriff: 23.03. 2009].
- Daschner, Peter.** (2008). Grußwort. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S:17-19). Münster: Waxmann Verlag.
- Dittmar, Norbert.** (2004). Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Doberer-Bey, Antje.** (2007). Zur Professionalisierung von Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagoginnen und –pädagogen. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. (S. 111 - 113). Münster: Waxmann Verlag.
- Döbert, Marion.** (1997). Schriftsprachkundigkeit bei deutschsprachigen Erwachsenen. In Eichner, Thomas. (Hrsg.), Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung (S. 117-139). Oberhausen: Athena Verlag. [Online Druckschrift ihres Beitrages] Abrufbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Doebert-Schriftsprachkundigkeit.pdf [Zugriff: 11. 10.2008].

- Döbert, Marion.** (2005). Grundbildung braucht Wirtschaft – Wirtschaft braucht Grundbildung. In Müller, Annerose (Hrsg.), Alphabetisierung Kultur Wirtschaft (S. 33-34). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Döbert, Marion.** (2008). Perspektiven der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S.133–143). Münster: Waxmann Verlag.
- Döbert, Marion. & Hubertus, Peter.** (2000). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. 1. Aufl. Münster: Ernst Klett Verlag.
- Egloff, Birte.** (1997). Biographische Muster „funktioneller Analphabeten“. Frankfurt/ M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Egloff, Birte.** (2007). Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In Grotlüschen, Anke & Linde, Andrea (Hrsg.) Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion (S.70-80). Münster: Waxmann Verlag.
- Egloff, Birte.** (2008). Zur Bedeutung einer subjektorientierten Forschungsperspektive im Feld der Alphabetisierung/ Grundbildung. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S.63–67). Münster: Waxmann Verlag.
- Ehrenberg, Christoph.** (2005). Grußwort zum „ALFA-SPECIAL“. In Müller, Annerose (Hrsg.), Alphabetisierung Kultur Wirtschaft (S. 12–13) Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Fahrenberg, Jochen.** (2003) Interpretationsmethodik in Psychologie und Sozialwissenschaften – neues Feld oder vergessene Tradition? [42 Absätze] In Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 4(2) Art 45. [Online Journal] Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urnnbn:de:0114-fqs0302451> [Zugriff: 01.03.2009].
- Flath, Steffen.** (2008). Vorwort des Sächsischen Staatsministers für Kultus. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S.7–9). Münster: Waxmann Verlag.
- Flick, Uwe.** (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forschungsinstitut „Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung e.V. (APFE)“** (Hrsg.). (2007). Menschen die nicht Lesen und Schreiben können. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Betreuung, Beratung. Dresden: apfe – Forschungsinstitut der Evangelischen Hochschule für Soziale Dienste Dresden.

- Friebertshäuser, Barbara.** (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 371-395). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Füssenich, Iris.** (1993). Wie wird man Analphabet/in?. In Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.), Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung (S. 59-67). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Füssenich, Iris.** (1995). Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lernverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und -fortbildung. In Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.), Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus (S. 129–149). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Füssenich, Iris.** (1999). Funktionaler Analphabetismus in Deutschland?. In Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), LRS. Schwierigkeiten im Lesen und/ oder Rechtschreiben. Ein Thema auch an weiterführenden Schularten (S. 183–188). [Online Druckschrift ihres Aufsatzes] Abrufbar unter: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/diagnostik/funktionaler/fuessenich.pdf> [Zugriff: 24.03.09].
- Gintzel, Ullrich & Schneider, Johanna.** (2007). Lokale Bündnisse Alphabetisierung. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 138-145). Münster: Waxmann Verlag.
- Gintzel, Ullrich. & Wagner, Harald.** (2007). Wissenschaftliche Erklärungen zur Bedeutung von Grundbildung – Systemtheorie, Inklusionsstrategien und ihre Relevanz für die Alphabetisierungsarbeit. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 69-80). Münster: Waxmann Verlag.
- Haugg, Kornelia.** (2007). Grußwort. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 14-17). Münster: Waxmann Verlag.
- Härtel, Thomas.** (2005). Grußwort. In Müller, Annerose (Hrsg.), Alphabetisierung Kultur, Wirtschaft (S. 11). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hirschberger, Ingo.** (2008). Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven in der Alphabetisierung/ Grundbildung. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S. 125–132). Münster: Waxmann Verlag.
- Hubertus, Peter & Nickel, Sven.** (2006) Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In Bredel, Ursula et al. Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch 1. Teilband. (2., durchgesehene Aufl.) (S.719–728). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

- Hurrelmann, Bettina.** (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In Schieferle, Ulrich et al. (Hrsg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (S.37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jaeggi, Eva; Faas, Angelika & Mruck, Katja.** (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. (2. überarb. Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2.
- Jaehn-Niesert, Ute.** (1994). Schrift-Sprachlosigkeit. Zusammenhänge, Entwicklungen, Veränderungen. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe e.V.
- Jensen, Peter.** (2008). Wahrnehmen, Thematisieren und Vermitteln – zur Beratungskompetenz von Fachkräften in den Fachdiensten der Grundsicherung und in sozialen Diensten. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S. 113–124). Münster: Waxmann Verlag.
- Kamper, Gertrud.** (1999). Analphabet/innen oder Illiterate. In Tippelt, Rudolf (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung (2., überarb. und akt. Aufl.) (S.626 -636). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kamper, Gertrud.** (2001). Erwachsenen-Grundbildung. Ein Anathema, das eines kreativen Ansatzes bedarf? In DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung Heft 1/ 2001 (S. 30-32).[Online Druckschrift ihres Beitrages] Abrufbar unter: http://www.diezeitschrift.de/12001/kamper01_01.pdf [Zugriff: 12.04.2009].
- Kanning, Uwe.** (1997). Selbstwertdienliches Verhalten und soziale Konflikte. Münster: Waxmann Verlag.
- Kanning, Uwe.** (2000). Selbstwertmanagement. Die Psychologie des Selbstwertdienlichen Verhaltens. Göttingen: Hogrefe- Verlag.
- Kerpel, Marianne.** (2000). Analphabetismus als heilpädagogisches Arbeitsfeld an Volkshochschulen. [Online Druckschrift ihrer Diplomarbeit] Abrufbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Kerpel.pdf [Zugriff: 28.02.2009].
- Kelle, Udo & Kluge, Susann.** (1999). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich Verlag.
- Klicpera, Christian & Gasteigner-Klicpera, Barbara.** (1995). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung Weinheim: Beltz, Psychologie- Verlags-Union.
- Kretschmann, Rudolf et al.** (1990). Analphabetismus bei Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen, Hilfen. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

- Kretschmann, Rudolf.** (2002) Störungen beim Schriftspracherwerb - Ursachen und Prävention aus systemischer und entwicklungsökologischer Sicht. In Balhorn, Heiko et al. (Hrsg.), Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2 (S. 54-78). Hamburg: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben [Online Druckschrift seines Beitrages] Abrufbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Kretschmann_Stoerungen_systemisch.pdf [Zugriff: 08.10.2008].
- Korte, Martin.** (2007). Wie lernt ein erwachsener Mensch? Neurologische Erkenntnisse und Folgerungen für Alphabetisierung und Grundbildung. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 59-68). Münster: Waxmann Verlag.
- Kriz, Jürgen.** (2007). Grundkonzepte der Psychotherapie. 6. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- Legewie, Heiner.** (1998a). Interviewformen in der Forschung. [Online Druckschrift seiner Vorlesungsreihe an der TU Berlin] Abrufbar unter: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_9.pdf [Zugriff: 18.10.2008].
- Legewie, Heiner.** (1998b). Gütekriterien und Qualitätssicherung qualitativer Methoden. [Online Druckschrift seiner Vorlesungsreihe an der TU Berlin] Abrufbar unter: http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_12.pdf [Zugriff: 29.04.2009].
- Linde, Andrea.** (2001). Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung? In Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. Heft II/2001 [Online Druckschrift ihrer Diplomarbeit] Abrufbar unter: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Linde-Erwaechsenenbildung.pdf [Zugriff: 08.10.2008].
- Linde Andrea.** (2005). Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/ Grundbildung: Niederlande. [Online Druckschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung] Abrufbar unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/linde05_01.pdf [Zugriff: 18.10.2008].
- Linde, Andrea.** (2007). Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In Grotlischen, Anke & Linde, Andrea (Hrsg.), Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion (S: 90-99). Münster: Waxmann Verlag.
- Linde, Andrea.** (2008). Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann Verlag.
- Linde, Andrea & Schlachdebach, Almut.** (2007). „Diagnostiziert werden“: Theoretische Implikationen und praktische Erfahrungen. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 128-135). Münster: Waxmann Verlag.

- Ludwig, Joachim.** (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In Hessische Blätter für Volksbildung 2/2008 (S. 105-113). [Online-Druckschrift des Artikels] Abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/forschungslandkarte.info/folahbv2008.pdf> [Zugriff: 03.04.2009].
- Löffler, Cordula.** (2007a). Plädoyer für einen Studiengang zur Alphabetisierungs- und Grundbildungspädagogik. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 114-117). Münster: Waxmann Verlag.
- Löffler, Cordula.** (2007b). Erwachsenen-Alphabetisierung und Prävention in Deutschland. [Online Druckschrift ihres Vortrages] Abrufbar unter: <http://www.pfiffikus.at/eb/enquete/basisbildung/Dr.%20Loeffler%20-%20Vortrag.pdf> [Zugriff: 10.11.2008].
- Mann, Christine.** (2001). Das Syndrom der Legasthenie. In Mann, Christine et al. LRS. Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch (S. 183-230). Weinheim: Beltz Verlag.
- Maurer- Morgenstern, Monika.** (2008). „Erna bucht ein neues Leben“ – wie ein Theaterstück entsteht. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 216- 223). Münster: Waxmann Verlag.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.** (Hrsg.). (2002). PISA 2002: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse [Online Druckschrift] Abrufbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf [Zugriff: 18.10.2008].
- Mayring, Philipp.** (2007). Generalisierung in der qualitativen Forschung [23. Absätze]. In Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 8 (3), [Online Druckschrift seines Beitrages] Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/640> [Zugriff: 01.04.2009].
- Merkens, Hans.** (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 97-106). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Miller, Tilly.** (2003). Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis. München, Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Mruck, Katja unter Mitarbeit von Günter Mey.** (2000). Qualitative Sozialforschung in Deutschland [49 Absätze]. In Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 4, [Online Journal] Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000148> [Zugriff: 23.04.2009].

- Nickel, Sven.** (2002). Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo. [Online Druckschrift des Vortrages] Abrufbar unter: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/ELibD890_NickelAnalphabetismus.pdf [Zugriff: 07.10.2008].
- Nickel, Sven.** (2007). Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In Grotlüschen, Anke & Linde, Andrea (Hrsg.), Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion (S. 31-41). Münster: Waxmann Verlag.
- Nuissl, Ekkehard.** (2001). Vorbemerkungen. In Ambos, Ingrid. Forschung zur Erwachsenenbildung. Zusammenfassung der Beiträge und Ergebnisse des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001 (S. 5-8). [Online Druckschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung] Abrufbar unter: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/ambos01_01.pdf [Zugriff: 03.04.2009].
- Reichart, Elisabeth & Huntemann, Hella.** (2008). Volkshochschul-Statistik 2007. 46. Folge, Arbeitsjahr 2007. [Online Druckschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung] Abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf> [Zugriff: 22.03.2009].
- Rustad, Bjorg Solstad.** (2007). Illiteralität in modernen Gesellschaften. Ein Durchgang durch Ansätze verschiedener Disziplinen. In Grotlüschen, Anke & Linde, Andrea (Hrsg.), Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion (S. 110-120). Münster: Waxmann Verlag.
- Röhner-Münch, Karla.** (2007). Sprachförderung als Basis für Schriftsprachförderung – ein Beitrag aus der Sprachheilpädagogik. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 121–127). Münster: Waxmann Verlag.
- Projektverbund PROFESS / BVAG e. V.** (Hrsg.). (2008). Master-Studiengang (Weiterbildung): Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik sowie Weiterbildungsstudium und Fortbildungsangebote. [Online Druckschrift des Projektvorhabens] Abrufbar unter: http://www.profess-projekt.de/fileadmin/webdata/Download/Gesamtvorhaben_PROFESS.pdf [Zugriff: 08.02.2009].
- Sandhaas Bernd.** (1990). Alphabetisierung und Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionen – Organisationen – Verbände. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schleiffer, Roland.** (2005). Über Lernvermeidung. Eine funktionale Analyse ‚lernbehinderter‘ Kommunikation. In Zeitschrift für Sozialpädagogik Jg. 3 (S. 338-359).
- Schlutz, Erhard.** (2007). PISA für Erwachsene – Kompetenzerweiterung und eine zweite Chance? In Grotlüschen, Anke & Linde, Andrea (Hrsg.), Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion (S. 15-24). Münster: Waxmann Verlag.

- Schneider, Johanna.** (2008). Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Ansätze und Perspektiven in der Alphabetisierungsarbeit. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S.163–177). Münster: Waxmann Verlag.
- Scholz, Achim.** (2007). Erwachsene lernen lesen und schreiben. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 180-183). Münster: Waxmann Verlag.
- Schütz, Astrid.** (2003). Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz. 2. aktual. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schweer, Martin.** (1997). Vertrauensaufbau und soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. In Schweer, Martin (Hrsg.), Interpersonales Vertrauen. Theorien und empirische Befunde (S.203-216). Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Seligman, Martin.** (1995). Erlernte Hilflosigkeit. 5. korr. Aufl. erweitert um: Franz Petermann: Neue Konzepte und Anwendungen. Weinheim: Psychologie-Verlags- Union
- Siebert, Horst.** (2006). Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Steinert, Erika & Thiele, Gisela.** (2008). Sozialarbeitsforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und quantitativen Methoden. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Steiten, Ulrich.** (2008). Demokratisches Kapital und Problemindikator – Erwachsenenalphabetisierung in der Zivilgesellschaft. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S.153 – 162). Münster: Waxmann Verlag.
- Steiten, Ullrich & Korfkamp, Jens.**(2007). Erwachsenenalphabetisierung als Neue soziale Bewegung. Zur Bedeutung einer Arbeits- und Forschungsstelle zur Geschichte der Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Forschung in der Alphabetisierung und Grundbildung (S.151 – 161). Münster: Waxmann Verlag.
- Tröster, Monika.** (2000a). Lernberatung in der Alphabetisierung/ Grundbildung. In Nuissl, Ekkehard; Schiersmann, Christiane; Siebert, Horst (Hrsg.), Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. [Online Druckschrift ihres Beitrages] Abrufbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf [Zugriff: 10.10.2008].
- Tröster, Monika.** (2000b). Lernwiderstände. In DIE Zeitschrift 2/2000. [Online Druckschrift ihres Beitrages]. Abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/troester0001.pdf> [Zugriff: 13.03.2009].

- Tröster, Monika.** (2005). Kleine DIE – Länderberichte Alphabetisierung/ Grundbildung: Deutschland. [Online Druckschrift des DIE] Abrufbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/ dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf [Zugriff: 18.10.2008].
- Tröster, Monika.** (2006). Alphabetisierung/ Grundbildung – Konzepte, Realisierungsstand, notwendige Perspektiven. In Weiterbildung als zweite Chance?! Konsequenzen aus der Bildungs- und Beschäftigungskrise. Dokumentation der Herbstakademie der GEW vom 24. bis 26. November 2005. [Online Druckschrift ihrer Beitrages] Abrufbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary_28942/05_30_Dokumentation_der_Herbstakademie_2005.pdf [Zugriff: 12.04.2009].
- Van der Velde, Brigitte.** (2008). Lernen als Erwachsene mit einer Lernschwäche. Persönliche Erfahrungen einer Betroffenen. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 127-130). Münster: Waxmann Verlag.
- Vogel, Magdalena.** (2008). Selbstvertrauen als Schlüssel. In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 206-215). Münster: Waxmann Verlag.
- Völter, Bettina.** (2008). Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung [58 Absätze]. In Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 56 [Online Journal] Abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563> [Zugriff: 23.04.2009].
- Wagner, Harald.** (2007). Analphabetenzahlen – Mythos oder wissenschaftlich fundiert? In Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung (S. 96 – 107). Münster: Waxmann Verlag.
- Wagner, Harald.** (2008a). Gesellschaftlicher Wandel und Bedeutungszuwachs von Grundbildung und Schriftsprachkompetenz. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S.15–21). Münster: Waxmann Verlag.
- Wagner, Harald.** (2008d). Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich, Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S. 23-29). Münster: Waxmann Verlag.
- Wagner, Harald & Eulenberger, Jörg.** (2008). Analphabetenzahlen – Probleme, Forschungsstrategien und Ergebnisse. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S.31–45). Münster: Waxmann Verlag.

- Wagner, Harald & Schneider, Johanna.** (2008). Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In Schneider, Johanna; Gintzel, Ullrich; Wagner, Harald (Hrsg.), Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen (S. 47-62). Münster: Waxmann Verlag.
- Witzel, Andreas.** (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Witzel, Andreas.** (1985). Das problemzentrierte Interview. In Gerd, Jüttemann. (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder (S. 227-255). Weinheim: Beltz. [Online Druckschrift seines Beitrages] Abrufbar unter: <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/94/witzel.pdf> [Zugriff: 21.09.2008].
- Witzel, Andreas.** (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22, [Online Journal] Abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Zugriff: 21.09.10.2008].

ANHANG

A1:	Interviewleitfaden.....	II
A2:	Kurzfragebogen.....	III
A3:	Transkriptionslegende.....	IV
A4:	Auszug Interviewtranskript V (Kai).....	V
A5:	Zusammenfassende Nacherzählung Interview I (Dagmar).....	XVIII
A6:	Zusammenfassende Nacherzählung Interview II (Tom).....	XX
A7:	Zusammenfassende Nacherzählung Interview III (Rolf).....	XXII
A8:	Zusammenfassende Nacherzählung Interview IV (Uwe).....	XXIV

Anhang A1: Interviewleidfaden

Einstieg

Als Erstes möchte ich mich noch einmal bei Ihnen dafür bedanken, dass Sie sich für dieses Interview bereit erklärt haben. Bei diesem Interview wird, wie bereits besprochen, alles anonymisiert und gemäß der Datenschutzvereinbarung keine Daten über den Studienzweck hinaus veröffentlicht.

Wie Sie bereits wissen, soll es in diesem Interview darum gehen, wie Sie ihren Kursbesuch hier erleben. Dabei interessiert mich besonders, wie Sie die Gruppen- und Lernatmosphäre empfinden. Ich werde Ihren Ausführungen zunächst zuhören und Sie nicht unterbrechen. Wenn soweit alles geklärt ist, würden wir jetzt beginnen.

a) Themenbereich: die Zeit vor dem Kursbesuch

Wie haben Sie es geschafft, all die Jahre Ihr tägliches Leben ohne Lesen und Schreiben zu meistern?

- Gab es Menschen, die Sie in diesen Jahren unterstützt haben?
- Was empfinden Sie, wenn Sie an ihre Schulzeit zurück denken?
- Wie ging es für Sie nach ihrem Schulbesuch weiter?
- Warum haben Sie sich dazu entschieden noch einmal einen Lese- und Schreibkurs zu besuchen?

b) Themenbereich: die Zeit des Kursbesuchs

Erzählen Sie mir doch bitte von Ihrem Kursbesuch. Wie erleben Sie diesen?

- Wie würden Sie die Stimmung innerhalb der Kursgruppe beschreiben?
- Wie fühlen Sie sich seit Beginn des Kurses?
- Haben Sie neue Bekanntschaften oder Freundschaften schließen können?
- Was finden Sie an der Art und Weise wie sie hier lernen gut? Oder nicht gut?
- Was bedeutet es für Sie persönlich noch einmal Lesen und Schreiben hier zu lernen?

c) Themenbereich: die Zukunft

Was wünschen Sie sich für die Zeit nach Ihrem Kursbesuch?

- Wo sehen Sie sich selbst in 10 Jahren?

Abschluss

Können Sie mir abschließend noch erzählen, wie Sie Ihre Entscheidung, diesen Kurs zu machen, heute beurteilen?

Anhang A2 Kurzfragebogen

Interviewnummer	
Datum	
Ort	
Zeit	
Geburtsdatum	
Staatsangehörigkeit	
Familienstand	
Kinder	
Geschlecht	
Schulabschluss	
Berufliche Ausbildung	
Momentane Erwerbstätigkeit	
Kursbeginn	
Herkunftsfamilie	
Eltern (verheiratet/ getrennt/geschieden)	
.....Geschwister	

Anhang A3 Transkriptionslegende

I:	Interviewerin
B:	Befragte Person
Interpunktion	konventionell
(-)	kurzes Absetzen
(--)	kurze Pause (2 – 5 Sekunden)
(---)	längere Pause = (> 5 Sekunden)
(los?)	vermuteter Wortlaut
(???)	unverständliche(s) Wort/ Wortgruppe
[lacht]	parasprachliche Äußerungen oder Störungen
---	Gedanke nicht zu Ende geführt
Abc-	Wortabbruch
—	Betonung
<i>kursiv</i>	leise gesprochen
„....“	Kennzeichnung von Zitaten und Gedanken
Anonymisierung	°

Anhang A4 Auszug Interviewtranskript V (Kai)

(...)

I: Mhm schön. Und wo siehst du heute, mit deinen Erfahrungen die du gemacht hast, den größten Unterschied zwischen deinen Lehrern von früher und deiner Lehrerin hier im Kurs?

B: Na das die Lehrer wo mir (-) oder die in der Vergangenheit waren (-) die ham das Problem ne so an der Wurzel angepackt, wie es die Lehrer hier jetzt machen. (I: Mhm?) B: Ja also so für mich sehe ich den Vorteil halt hier, dass das Problem Leserechtschreib --- oder wie gesacht ich hab mehr das Schreibproblem als wie das Leseproblem. Also wird och wirklich fast nur auf das Schreibproblem eingegangen. (I: Mhm.) B: Und wo halt früher eher gesagt wurde, na ok der hat das eene Problem dann wird er das andere ooch ne bring. Und (--) dadurch denke ich (-) oder sehe ich für mich ooch hier den Vorteil, dass ich hier doch ooch weiter komm. Was ooch, denke ich ma, wirklich so is. Also ich hab bis jetzt mich schon in manchen Sachen verbessert. Wir machen jetzt ooch (-) oder von der Schule aus werden sowieso ooch immer Tests gemacht. Und die sin ooch ne ganz schlecht ausgefallen. Wo ich vorher ne gedacht hätte, dass ich so gudd abschneide. Ja und da sehe ich eben den größten Vorteil. Wie gesagt ich find's halt gudd, dass ich hier individueller gefördert werde. (I: Mhm.) Und das ooch mehr auf meine persönlichen Probleme eingegangen wird. Und das ne alles so verallgemeinert wird und gesagt wird, ja der kann eh nüscht. (--)

I: Mhm kann ich gut verstehen, dass dir das wichtig is. (-) Mich würde noch interessieren, welche Personen wissen, außer deinen Eltern, noch davon, dass du hier diesen Kurs machst?

B: Also außer meinen Eltern so (-) na so zwee drei Kumpels von mir wissen's. Und der Rest weeiß eben bloß, dass ich hier en Weiterbildungskurs mach aber eben ne genau worum es geht. (I: Mhm) B: Juor, also das is äh (-) wie gesagt ich sag das ja ooch ne jeden. Nur den Leuten wo ich hundertprozentig weeiß, die verstehen das ooch richtig. Und vor allen die würden das ooch verstehen und ansonsten weeiß es keener weiter, nor.

I: Du hast gerade gesagt, es wissen nur zwei drei Kumpels und deine Familie. Wie haben die auf deinen Kursbesuch hier reagiert. Was hast du so für Reaktionen bekomm?

B: Ja also durchweg eigentlich positiv. Weil die mein Problem schon länger kenn. Und die ooch der Meinung sin, es ist richtsch das du das machst das du dich deinem Problem annimmst. Das du dich versuchst zu verbessern, so weit wie es eben geht. Und die ham ooch Verständnis dafür und sagen ooch (-) bevor du jetzt irgendwie rum hängst oder so, machst de halt das. (I: Mhm.) Und genau so sehe ich das ja ooch. Bevor ich jetzt zu Hause irgendwie rumgammle oder so, da mach ich doch lieber den Kurs hier. Und genau so sehen die das eben ooch. Und sagen eben mach weiter so. Und das bestärkt mich ooch in dem das ich eigentlich ooch richtig liege. Und es tut ooch ma gut, wenn man von jemanden von außerhalb der Familie ma was positives gesagt bekommt. Und gesagt bekommt, dass man das richtige macht eigentlich. (--) So en bissl Lob tut een dann eben doch ooch ma gudd. (--)

I: Mhm das kann ich gut nachvollziehen. Und fehlt dir das auch manchmal, dieser positive Zuspruch?

589
 590 B: Ja also eigentlich fehlt mir das schon. Vor allen Dingen ähm (-) das
 591 eigentliche Problem is man wird zwar oft bemitleidet. Und dann wird gesagt ja du hast
 592 dieses Problem und so. Und wenn man das hier macht, dass dann ne bloß kommt ja ja is
 593 schon ok. Ich find's halt schade, dass ich dann ne ma en Lob oder so bekomme. Oder das
 594 ma jemand kommt und sagt, dass ich das gut mach. (--) Weil viele wissen ooch gar ne,
 595 was da für ne Leistung dahinter steckt, sich hier täglich ran zu setzen und an seinem
 596 Problem zu arbeiten. Was ja dann ooch irgendwie das ganze Leben en bissl
 597 beeinträchtigt oder es ooch en bissl zur sau macht. Zumindest was jetzt deine
 598 beruflichen Wege angeht. Weil im Berufsalltag oder bei Bewerbungen, da sehe ich das
 599 ja täglich, das mein Problem trotzdem noch da is. Weil bloß weil ich jetzt den Kurs hier
 600 mach, is es ja noch ne weg oder so. Und es wird ooch nie ganz weg gehen. Und das das
 601 immer äh (-) den Weg den ich gehen will immer mit Steinen voll legt (-) diese Sache. (I:
 602 Mhm.) Nor. (--)

603
 604 *I: Und gibt es trotzdem in deinem Umfeld noch Menschen, von denen du sagen*
 605 *würdest, ja die unterstützen mich ganz besonders? Die vielleicht auch mal das Lesen*
 606 *und Schreiben mit dir üben?*

607
 608 B: Na ja (-) wie gesagt eigentlich nur meine Eltern. So (-) und das reicht mir
 609 ooch. Weil wie gesagt, das Schreiben jetzt weniger aber das Lesen mach ich ooch
 610 alleine. Ich tu jetzt zwar keene Bücher so direkt lesen, aber ich lese viel im Internet. Ich
 611 bin ja sowieso (-) en bissl Technik begeistert. (I: Mhm?) Nu und dadurch tu ich mir
 612 ooch manchma eher unbewusst Sachen aneignen, also vom Lesen her. Wo ich dann
 613 ooch manchma merk, krass vor kurzer Zeit oder vor längerer Zeit hab ich da noch
 614 Probleme gehabt und jetzt geht es eigentlich ganz gudd. (I: Mhm.) Genau so (-) aber
 615 wie gesagt die von der Familie die unterstützen mich beim Lesen. Aber ansonsten globe
 616 ich ooch ne, (--) dass ich das jetzt unbedingt wöllte. Weil (-) ich will (-) versuchen, so
 617 wenig wie möglich daran erinnert zu werden, dass ich das Problem halt hab. Man
 618 kann's jetzt zwar ne totsichweigen oder so. Aber wenn ich dann hier raus bin. Dann bin
 619 ich ooch erstma froh, dass ich (-) davon weg bin, sag ich ma. [lacht]

620
 621 *I: Kann ich verstehen. Und wie viele Stunden geht der Kurs hier jeden Tag?*

622
 623 B: Vier, also vier Stunden täglich. Genau (--) also am Anfang hab ich gemerkt,
 624 war es für mich ganz schön schwierig. Also zumindest wo wir hier den 1-Euro Job
 625 hatten, da warn das fünf Stunden gewesen (--) täglich. Aber dann eben nur die eene
 626 Woche und die andre waren wir ja arbeiten. Und jetzt hier hat mich das schon ganz
 627 schön angestrengt, also ooch von der Konzentration her war ich ne immer so (-) äh da.
 628 Und was jetzt eben so überhaupt ne mehr is. Weil ich mich dran gewöhnt hab und wo
 629 man jetzt ooch Sachen aufnimmt, die so früher (--) also da ging ich hier manchma raus
 630 und hatte Kopfschmerzen. (I: Mhm.) B: Von der Konzentration, weil ich das ne so
 631 gewöhnt war mir so viele Wörter zu merken. Und ja das war ja in der Schule ooch
 632 immer so ne Sache. Früher in der Förderschule da wurde halt gesagt ja du hast
 633 Konzentrationsstörungen oder so. Wo dann aber die Lehrer hier nie so richtig was von
 634 gemerkt ham. Weil die Lehrer hier die sin ganz anders auf mich eingegang. (I: Mhm.)
 635 Die wollen das hier glob ich ooch viel mehr. Früher denk ich ma in der Förderschule,
 636 die Lehrer warn, gudd da warn ja ooch total verschiedene Problemfälle zusamm
 637 gemischt. Also ich war halt eener davon der ne wirklich gudd lesen und schreiben
 638 konnte. Und der nächste hat halt irgend eene Konzentrationsschwäche gehabt. Und der
 639 nächste hatte eben das Problem. Heute is es ja meistens so, dass die speziellen Fälle

individuell gefordert werden. Also ne so zusammen gewürfelt werden. Denk ich jetzt ma.

I: Du hast vorhin gesagt, dass dich der Kurs schon manchmal anstrengt. Das klingt jetzt für mich schon so, als wärst du dann auch froh wenn du deine Kurszeit am Tag hinter dir hast.

B: Ooch du hör mir uff! Also uff jeden Fall, weil man darf halt ne vergessen, dass es trotzdem noch ne gewisse Leistung is, die hier dahinter steckt. Und ooch ich meene bei mir war es ne immer so aber wenn wir dann halt --- Oder wenn mir ma en Test gemacht ham oder so. Oder eben doch ma mehr oder weniger nur geschrieben ham. Eben manchmal ooch Mathematik und so. Damit ma en bissl was anderes ma mit drin is und so. Aber wenn man die ganzen vier Stunden immer mit dieser Sache und dann muss man immer dabei sein. Das is schon anstrengend. Wie gesacht am Anfang war das noch anstrengender. Aber jetzt hab ich mich schon dran gewöhnt. Aber es is trotzdem manchmal noch so, dass ich sag (-) manchmal bin ich fix und alle. Obwohl es ja praktisch nur vier Stunden sin. Nu ich meine (-) in der Lehre wenn du acht neun Stunden gehabt hast, hat dich das ne so umgehaun. Aber da gab's ja schließlich ooch ne bloß das Problem was jetzt da is. Da hattest du eben ooch ma was anderes zu tun (-) Ablenkung so. (I: Mhm.) Nor, das is schon (--) also wie gesacht trotzdem (-) ooch wenn ich mich schon verbessert hab, bereitet mir das Schreiben und Lesen ja immer noch en bissl Schwierigkeiten. Manchmal is es ooch so, an eenem Tach da klappt's übelst gudd und am nächsten Tach (-) da klappt es überhaupt ne. Da sagt die Lehrerin hier manchmal, mensch was is den heute los und so. Aber man darf ja ne vergessen, dass das Problem ja immer noch da is und das es ooch nie ganz weg gehen wird. Und bei mir is es ooch so, dass es bei mir ooch davon abhängig is, wie ich mich fühle, also Tagesformabhängig is das. Also manchmal geht das echt kurz und bündig und dann klappt das. Und dann wundere ich mich, dass es so gudd klappt. Und manchmal komm ich mir vor, wie am ersten Tach hier. [lacht] Nu das is dann manchmal en richtiger Kampf (-) so ungefähr. Solche Tage sin zwar weniger geworden, uff jeden Fall und die positiven Sachen sind mehr geworden. Aber (-) trotzdem hat man immer ma wieder mit sich zu kämpfen. (---)

I: Würdest du dir bei deinem Kampf manchmal mehr Unterstützung von bestimmten Personen wünschen? Oder reicht dir es so wie es jetzt ist?

B: Also so wie es jetzt is (--) ne dann is es ok. Ich hätte mir bloß früher halt mehr Unterstützung vor allem von der Schule gewünscht. Oder besser, ich hätte mir das gewünscht, wie es das hier heute gibt. Diese individuelle Förderung, diese Kurse und so. Das gab's ja früher alles ne. Aber so wie's jetzt is und wie wie jetzt ooch so mein (-) äh Lernen halt is, denke ich, so is es schon ok. Also wenn das jetzt noch mehr wär, weesch ne ob das so gudd wär. Weil man darf ooch ne vergessen, wenn man überanstrengt is, dann kann das ganze ja ooch schnell ins Negative rutschen. Also das man dann gar nüscht mehr uffnimmt oder so. Und das is dann eben ooch ne so positiv. Nee aber das eenzigste was ich mir immer gewünscht hätte, aber jetzt is es eh zu spät, dass es halt früher en bissl anders gelofen wär, auf jeden Fall (--) Das ich halt ne unbedingt in der Förderschule gelandet wär oder so. Weil in der Förderschule heeß das je ne immer, dass man gudd in Mathe und Deutsch gefördert wird oder ooch so in allgemeinen Sachen so. Und mein Allgemeinwissen hat in nem gewissen Sinne ooch darunter gelitten. Und ich hatte halt noch Glück, dass ich ne Familie hab, die mich da immer unterstützt ham. Aber bei Leuten wo das ne so is da ham die Kindern dann eben keene Chance.

I: Und hast du schon ma Erfahrungen mit Leuten gemacht, die irgendwie negativ auf deinen Kurs hier reagiert haben?

B: Ähm, die jetzt ooch selber hier warn oder (-)

I: Ähm na eher Leute von außerhalb die es erfahren haben.

B: Also da hab ich uff Grund meiner Menschenkenntnis (-) äh habsch das eigentlich immer vermieden, bei so een bei dem ich mir das denken konnte der würde vielleicht negativ reagieren oder so dem hab ich das immer nie gesagt. Nee also so gesehen eigentlich ne, weil ich es ja nur Leuten sag wo ich weeiß die verstehen das und da gibt es keene Probleme.

I: Mhm ok und wie fühlst du dich hier innerhalb der Gruppe? Wie geht es dir hier?

B: Ooch in meiner Gruppe fühl ich mich eigentlich recht wohl. Also da gibt's jetzt keene Probleme. Und wenn es ma Probleme gibt, dann ham die meistens ooch nix mit dem Kurs hier zu tun. Höchsten ma Meinungs- (--) äh Auseinandersätzung äh Meinungsverschiedenheiten. Aber im Großen und Ganzen fühl ich mich in meiner Gruppe hier wohl. Jeder hat das gleiche Problem und generell der Umgang stimmt halt. Da gibt's keen der halt äh (--) denkt er is was Besseres oder ich meene ich war ja ooch schon in anderen Gruppen gewesen wie gesagt. Und in der Gruppe vom vorletzten Jahr da war's schon en bissl anders. Da gab's schon den een oder anderen, der das ganze hier ins Lächerliche gezogen hat. Der gedacht hat, er muss hier den Clown machen oder so für die Gruppe. Aber jetzt hier in der Gruppe gibt's so was überhaupt ne. Da wird über keen gelacht und ooch ne wenn der eene ma en bissl rumstottert beim Lesen oder so. Jeder hat en anderes Problem der eene is meinetwegen besser in Deutsch und hat dafür aber wieder Probleme in Mathe. Und genauso ooch umgedreht. Und manchen fällt es eben überall schwer. Gut und dann wird eben von der Gruppe ooch Rücksicht genommt. Da wird ooch ne gelacht oder so. Wenn ma en Spaß gemacht wird, dann aber ne uff Kosten eenes anderen, nor. (--)

I: Schön. Ich hatte dich vorhin schon ma danach gefragt aber ich würde mir gern noch etwas besser die Atmosphäre hier im Kurs vorstellen könn. Wie (-) das hier so läuft in der Gruppe. Wie kann ich mir das vorstellen?

B: Puh äh (--)

I: Weißt du, ich habe halt nur noch so meine Schulzeit vor Augen, wie es is wenn man in seine Klasse kommt.

B: Ja ja

I: Und ich stell mir jetzt halt vor das es hier schon anders is.

B: Jabb jetzt habsch dich verstanden. Ja also wie gesagt (-) na wie is hier die Stimmung? Na uff jeden Fall die is lustig in nem gewissen Sinne. Wir tun ooch manchma Selbstironie (-) äh machen. Wie vorhin schon gesagt, da kann ich meinen Rentenantrag ja bald selber ausfüllen oder was weeiß ich. Manchma macht man ooch selber (-) also unsere Situation is eigentlich ne zum lachen. Aber gerade deswegen muss man dann eben ooch ma drüber lachen. (I: Mhm.) Wie soll ich das sagen. Es machen die

742 Anderen ooch genauso Witze wie ich oder äh (-) manchma muss man halt sagen oder
 743 besser noch das Beispiel. Wir machen hier ja unsere täglichen Aufgaben. Da schreiben
 744 wir Wörter und die ham wir dann immer eene Woche. Und das sin jetzt meinetwegen
 745 vierzig Wörter und da habsch zum Beispiel drei Fehler drin oder ooch sechse. Und dann
 746 sag ich manchma so zu mir, oh ey ich werd das wohl nie kapieren. Und dann sacht eben
 747 eener dazu, mensch du bist doch eh zu blöd dazu oder so. Aber von der Stelle wo es
 748 kommt, weeß ich aber ooch wie es gemeent is. So und dann wird dann eben in der
 749 ganzen Gruppe drüber lacht und gudd is. (I: Mhm.) Genauso, wir ham jemanden in der
 750 Klasse, der sacht mensch dicker, du weeßt doch, dass es bei dir da oben ne mehr so
 751 funktioniert. Da wird eben ooch ma en Satz gesagt aber wir nehm das ganze dann ne so
 752 ernst. Also wir nehm den Kurs hier schon ernst aber die Stunden sollen dann doch ooch
 753 en bissl locker sein. Was ich zum Beispiel überhaupt ne will und was manch andrer
 754 ooch ne wollen, is bemitleidet werden. So was weeß ich (-) wenn jetzt hier die Lehrerin
 755 sagen würde oh ihr Armen. Und ihr habt schon wieder so und so viele Fehler und hier (-
 756) das is ja schlimm und so. Das will ich gar ne. Das die mir sagt, dass ich da und dort en
 757 Fehler gemacht hab gudd aber eben ne so umsorgen und das ganze halt. Ich will da ganz
 758 normal behandelt werden. (I: Mhm verstehe ich.) Nor, so und halt und wir versuchen
 759 eben in der Gruppe da en Weg zu finden, dass sich jeder anstrengt aber das wir ooch
 760 alle ma zam lachen. Ich denke wenn man zu viel Ernstigkeit in die Sache hier reinlegt,
 761 dann müsste ich ja dann ooch den ganzen Tach draußen nachdenken (-) über mein
 762 Leben und was für Problematiken (-) ich durch diese Sache hab. Und das will ich halt
 763 vermeiden. Wenn mann immer darüber nachgrübelt, kann man ja ooch depressiv
 764 werden und das (--) das will ich halt vermeiden. So (--) und ja (-) wie gesagt wie reden
 765 ooch ma zam vom Alltag oder wenn ma was anderes is oder so. Wie gesagt der eene hat
 766 mehr Probleme und der andere weniger. Und die die Familie ham, sicherlich mehr. Und
 767 das is halt alles ne so einfach. Und gerade weil es im Alltag ne immer alles so einfach
 768 is, wollen mer in der Gruppe die Stimmung positiv ham. Weil wenn eener ma Probleme
 769 zu Hause hat, dass er dann weeß ok hier im Kurs kann ich ooch ma ne Runde abschalten
 770 von dem ganzen anderen Mist, nor. Das is denk ich ooch gudd so. (---)

771
 772 *I: Das klingt jetzt so als hätten sie hier in der Gruppe einen Konsense gefunden,*
 773 *dass jeder den anderen auch en bissl mit unterstützt. Und das gemeinsame Lachen auch*
 774 *ein Bestandteil davon ist?*

775
 776 B: Ja so ungefähr (-) genau so. Also man braucht schon en bissl Sarkasmus für
 777 die ganze Sache hier. Wenn jetzt ähm (-) wie soll ich denn sagen. Wir brauchen die
 778 Ironie ooch teilweise. Wenn mir jetzt hier eener was sagt und das is ironisch gemeent.
 779 Also wenn jetzt eener hier sagt alter du bist zu blöde dafür, dann weeß ich ooch wie er
 780 das meent. Aber ich meene man sollte das jetzt ooch ne übertreiben. Aber ich will eben
 781 ooch ne, dass jetzt ständig alle Leute zu mir sagen oh jetzt haste wieder een Fehler
 782 gemacht oder so. Oder genauso (-) die anderen wälten es sicherlich ooch ne. (--)
 783 Angenomm es macht ma eener en Fehler und so und dann reden wir schon ma drüber.
 784 Oder sagen halt wie hast du denn diese Aufgabe gelöst oder so. Oder wenn wir hier
 785 Leistungstests im Kurs machen, dann besprechen wir das danach ooch ma in der
 786 Gruppe. Oder manchma das sin ganz blöde Sachen, da (-) da schreibst de een Wort, was
 787 du sonst immer richtsch geschrieben hast und weil de uffgeregt im Test warst, schreibst
 788 du das auf einma falsch. Wo du dich danach ooch ärgerst. Und dann wird eben von der
 789 Gruppe dann gesagt, na irgendwann bringst du das ooch. Also wo mir uns dann
 790 gegenseitig wie en bissl Mut machen. (I: Mhm.) Also es is hier schon en bissl
 791 aufgelockert und kollegial hier die Sache, nor. (---)

793 *I: Du hattest es vorhin schon ma kurz angeschnitten, dass du eigentlich ooch*
 794 *ganz froh bist, wenn du mit dem Kurs für den Tag fertig bist. Übst du trotzdem zu Hause*
 795 *noch? Und wenn ja wie.*

796
 797 B: Also so regelmäßig wie früher üb ich ne mehr. Weil (-) wie soll ich das sagen
 798 auf Grund dessen, dass ich jetzt hier bin (-) reicht mir das ooch so. Ich meene natürlich
 799 man kann nie genug üben. Aber ich sach ma so, man hat ja ooch noch Freunde und man
 800 hat ooch ma was anderes zu tun. Und früher (-) also wenn ich beantworten soll wie ich
 801 geübt hab, dann kann ich dir das eigentlich nur erzählen wie ich das früher gemacht hab.
 802 Und früher war es halt so, es wurde sich dann halt also entweder nach der Schule dann
 803 halt hingesetzt und erstma die Hausaufgaben gemacht. Und dann wurde halt ähm (-)
 804 damals hatten meine Eltern mir ooch deswegen en Computer geholt und hier (-) zum
 805 Schreiben und so. Und dann wurde sich eben hingesetzt und dann ham meine Mutter
 806 oder mein Vater eben gesagt, so jetzt sag ich dir en Satz an. Und dann schreibst du das
 807 dann ma so. Das hat aber hinten und vorne ne funktioniert und dann ham se mir halt
 808 erstma die Wörter einzeln angesagt oder diktiert. Und so hab ich eben dann meine
 809 Nachmittage verbracht. Oder halt lesen, Geschichten vorlesen und solche Sachen halt.
 810 Jetzt lese ich halt oder übe in dem Sinne, dass ich viel lese. Weil es heeßt ja immer man
 811 soll viel lesen und das sich ooch das Schriftbild dadurch verbessert. Und das mach ich
 812 halt viel. Ooch aufgrund dessen weil meine Eltern mir früher den Rechner geholt ham,
 813 hab ich mich eben ooch viel für Technik interessiert. Und äh (-) das hat sich eigentlich
 814 ooch denk ich (-) hat sich das ooch positiv bei mir ausgewirkt, dass ich jetzt so auf den
 815 Standpunkt beim Lesen bin wo ich halt jetzt bin. Eigentlich hab ich mir in dem Bereich
 816 ooch viel selber angeeignet. Es hat mir eben keener gesagt das musst du so und so
 817 machen, sondern ich hab dann halt das Handbuch genomm und das gelesen. Oder dann
 818 durch Freunde ooch halt, wenn die mir ma was gezeichnet ham. Und dann habsch das halt
 819 dann so gemacht. Und dann habsch Internet becomm und dann habsch eben viel im
 820 Internet gelesen was mich so interessiert hatte. (I: Mhm.) Und so tut man dann ooch
 821 wenn man sich für was interessiert ähm Mühe geben, dass man ooch was mitkriegt, sag
 822 ich ma. Weil es is schon en Unterschied wenn die Eltern früher zu mir gesagt ham,
 823 komm wir setzten uns jetzt ma hin und schrieben oder ob ich jetzt zu mir selber sag
 824 ooch das will ich jetzt ma im Internet kucken. Sicherlich ich das lesen hier, merk ich
 825 dann ooch in der Schule (-) wenn wir irgendwelche Bücher lesen oder so und das äh ---
 826 Bücher lesen is ja ooch ne andere Sprache als wie die Umgangssprache. Und da merk
 827 ich eben ooch noch das ich noch so richtsch lesen kann. Weil wenn ich mir was
 828 durchlese, dann muss ich mich schon noch anstrengen. Aber so die Umgangssprache
 829 oder wenn jetzt aufm Zettel was steht oder so, das is für mich eigentlich keen Problem.
 830 (I: Mhm) B: So es is aber noch immer en Unterschied ob ich jetzte (-) hier Harry Potter
 831 und Co. lese soll, weeßte wo hier äh (-) ne andere Sprache. (--) Also diese wenn diese
 832 Formulierungen anders sin. Das strengt mich trotzdem halt noch an. Das muss ich schon
 833 sagen. Aber so das alltägliche das passt schon auf jeden Fall.

834
 835 *I: Du hattest gerade schon deinen PC angesprochen. Hat sich deine PC- oder*
 836 *Mediennutzung gesteigert mit deinem Level was du beim Lesen erreicht hast?*

837
 838 B: Ja ja auf jeden Fall. Also wenn ich so an den Anfang denke, war der Rechner
 839 halt nur dazu da um ma was zu schreiben. Und dann war er eben ooch dazu da um ma
 840 ins Internet zu gehen. Und so hat man über den Computer ooch andere Leute kennen
 841 gelernt und mit den ab und zu ooch ma geschattet oder so. Und dadurch hat sich das
 842 dann ooch äh (-) gesteigert. Das Chatschreiben das besteht ja meistens eher aus
 843 Abkürzungen und solche Sachen. Aber wiederum tut das ja ooch fördern, dass ich mit

der Tastatur besser zurecht komm. Was mir ja ooch hier im Kurs wieder zu gute kommt und solche Sachen. Wo eben andere hier erstma davor sitzen und hier das Einfingersuchsystem machen. Was ja ich Gott sei dank ne mehr machen muss. Und deshalb kann ich mich jetzt im Unterricht auch voll auf die Sache hier konzentrieren. Und das sin so alles positive Eigenschaften. Das sin zwar für andere bloß Kleinigkeiten aber die mir das Leben eben erleichtern und das Lernen. (I: Schön) Nor, so (--) genau (-) ich meene früher konnte ich nie en Rechner zam bauen und jetzt hab ich mir das eben angeeignet. Was halt ne unbedingt bei en so genannten Analphabeten erwartet wird. Oder meintet wegen bei Leuten die eben das Problem ham. (I: Da kannst du mehr als ich. Ich krieg keinen Rechner zusamm.) [beide lachen] B: Ja, na ja und wie gesacht dadurch (-) oder ooch Videotext lesen. Das hab ich früher ooch nie gemacht und jetzt frage ich mich, wo is eigentlich das Problem. Das hat sich schon positiv geändert. Viele ham da ja schon größere Problem was Medien und Computer und so angeht und tun sich da dann halt ooch bissl schwer wenn es heeßt (-) so jetzt schreiben wir ma was am Computer oder so. Aber bei mir is das zum Glück ne mehr so. Da hat sich das alles schon positiv ausgewirkt bei mir. Und weil es mir in nem gewissen Sinne leichter fällt als wie die anderen bin ich dann eben och schneller was das Arbeiten angeht. (--)

I: Und wie sieht es mit Büchern oder Zeitschriften aus. Hat sich da was verändert?

B: Also (-) im gewissen Sinne, dass ich die jetzt lesen kann ja. Aber Bücher da bin ich überhaupt keen Fan davon. Bei Zeitschriften schon eher. Aber jetzt hier ähm (--) Bücher das is für mich en Ding mit sieben Siegeln. Weil ich einfach keene Lust dazu hab. [lacht] Das is äh also unsre Lehrerin versucht mir das ooch immer nahe zu bringen. Ja lies doch ma en Buch und so. Aber kaum bin ich über die ersten drei vier Seiten weg, das is (--) ne, das is so ne Sache. Und bei ner Zeitschrift egal was es jetzt für eene is meintet wegen über Autos oder über Computer (-) dort kann ich mich begeistern für. Und das lese ich ooch gerne. So jetzt aber Bücher das is (-) äh also ungern.

I: Mhm dann würde ich noch mal gern zu der Gruppe hier zurück komm. Reden ihr auch mal über private Dinge hier im Kurs? Oder steht doch eher nur das Lernen im Vordergrund.

B: Ooch das kommt auf jeden selber druff an, sag ich ma. Also ich bin da (-) was das Private angeht ziemlich verschlossen. (I: Mhm.) B: Also ich rede kaum über Sachen die jetzt privat sin. Weil ich will einfach ne, dass das andere mitkriegen. Was heeßt mitkriegen das is vielleicht falsch gesagt. Aber ich will das für mich behalten. Aber es gibt ooch in der Gruppe andere die sagen ich hab das und das Problem. Und die dann ooch mit uns anderen hier drüber reden. Oder dann eben ooch zum Herrn L°. gehen [meint den Sozialpädagogen]. Aber ooch mir reden teilweise wirklich drüber. Und ich bin dann eher so, ich hör mir das an (-) und geb dann ooch soweit ich kann Ratschläge. Aber von mir selber her find ich dann doch, dass ich eher der verschlossener Typ bin. Also (-) das liegt mir irgendwie mehr. Weil ich will das gar ne so viel Breittragen (-) irgendwie. (---)

I: Aber prinzipiell seit ihr in der Gruppe schon offen für so was? Hab das so richtig verstanden?

B: Ja also auf jeden Fall. Also ich bin da schon so eher ne Ausnahme. Also die anderen gehen da richtsch offen und locker damit um wenn es ma Probleme gibt oder

so. (---) Genau, ich tu ooch nie wenn irgendetwas ansteht (-) Behördengänge oder irgendwas Unangenehmes wie wenn man ma zum Zahnarzt geht. Also so Sachen wo man ne gerade gerne geht und ich en Problem mit hab, dann red ich trotzdem ne drüber. (I: Mhm.) So (-) das hab ich aber noch nie gemacht. Ich bin ooch eener der wo in ne Gruppe rein kommt oder generell neue Leute kenn lernt der dann ziemlich verschlossen is. Da (-) ham mich ooch viele schon ziemlich falsch eingeschätzt. Manche (-) zum Beispiel hatten mir jetzt ma das Thema gehabt (-) ja äh wie habt ihr euch am Anfang der Gruppe eingeschätzt. So und da wurde mir mehrmals gesagt, dass die anderen mich als leicht eingebildet eingeschätzt ham. Weil ich am Anfang mit keenen geredet hab. (I: Mhm?) B: So obwohl das ja eigentlich genau dem entgegen war wie ich eigentlich bin, nor. Bei mir is das dann eher die Schüchternheit. Also ich bin ja (-) also die erste Zeit war das schon der Grund dafür gewesen. Und dann ham die Leute eben zu mir gesagt, du bist ja ganz anders als wie du am Anfang rüber gekomm bist. (---)

I: Und haben sich für dich in dem Kurs hier aus den Bekanntschaften auch Freundschaften entwickelt?

B: Also von meiner Seite her weniger. Also Freundschaft wo man sich jetzt ooch ma außerhalb trifft würde ich ne sagen. Aber ich weeiß von den andren her, dass es da zwee dreie gibt, die sich ooch ma privat treffen. (I: Mhm.) B: Bei mir liegt es ooch mehr da dran weil ich ooch (-) wie gesacht das is jetzt für mich jetzt ne Gruppe wo ich sag, dass sin hier eher so meine Lernfreunde. Wie so ne Lerngruppe halt und mit den tue ich hier eben lernen. Und dann hab ich aber daheeme wiederum ne komplett andere Welt. Also da tu ich eigentlich schon en bissl abwiegen. Wobei ich ooch nüscht dagegen hätte, wenn jetzt eener aus dem Kurs sacht, komm wir machen ma was zam. Aber ich bin jetzte eben von der der Person her (--) na ja schüchtern is jetzt vielleicht en bissl komisch ausgedrückt oder so. Ne so offen halt (-) so. Aber na ja (--) nee so hab ich das ooch früher in der Lehre gemacht. Mit den hab ich ooch wenig Privates gemacht. Da gab's nur een paar ausgewählte Personen mit den ich so richtig klar kam. Und so tu ich das eben ooch heute trennen. Das sind die Leute mit denen ich lerne und das sind die für die Freizeit. (---)

I: Mhm (-) und hat sich der Umgang mit Menschen außerhalb des Kurses hier verändert?

B: Ja (--) vielleicht bin ich im Umgang mit andren Leuten durch den Kurs im gewissen Sinne selbstbewusster geworden. Also das hat man mir hier zwar ne direkt hier beigebracht, aber man hat halt so verschiedene Sachen mitbekomm. Was jetzt ooch so die anderen erlebt ham. Wo man dann sagt, ich hab ja trotzdem een Wert. Ich bin ja trotzdem een Mensch. (I: Mhm.) B: Na ja und dann hat man sich das dann mehr oder weniger so angeeignet (-) so unbewusst. Das man eben ooch en bissl offner is im gewissen Sinne. Deswegen muss man ja jetzt ne immer glei sagen was man für een Problem hat. Also selbstbewusster bin ich schon geworden (-) durch den Kurs hier. Das muss ich schon so sagen. Bei K°. aus der andren Gruppe weeiß ich das hundertprozentig das es so is. Weil die Frau O°. die Lehrerin von der Gruppe hat gesagt, die sin die erste Woche hier her gekomm und warn total eingeknickt. Und dann hat die Frau O°. mit den eben geredet und so und gesagt, ihr seit doch ooch en wertvoller Mensch. Und dadurch hat sich das so geändert das die Leute die noch vor zwee vier Wochen total eingeknickt kam (-) die ham sich auf een ma neue Klamotten geholt. Und kam mit een Strahlen an und ham gesagt, nee also sie ham ja recht und so. Und daher hat sich ooch persönlich bei manchen schon ganz schön was verändert hier. Ich meene ich war trotzdem immer

946 schon eener der --- Obwohl auf der einen Seite die Schüchternheit die is eben ooch
 947 meistens ooch bei Leuten, wo ich weeiß, mit den bist du länger zusamm und da könnte
 948 vielleicht ooch ma ne Freundschaft wärn. Und da bin ich eben vorsichtig. Aber trotzdem
 949 bin ich immer schon offen gewesen zum Beispiel bei Vorstellungsgesprächen oder so.
 950 Manche kriegen da ja keen Wort hin vor stottern. Und das war bei mir eigentlich noch
 951 nie so der Fall gewesen. Denn obwohl ich das Problem hab, konnte ich den Leuten
 952 trotzdem zeigen, dass ich ooch wer bin. (I: Mhm.) B: Weil ooch in meiner Familie ham
 953 se mir das immer so beigebracht. Das ich trotzdem ne eingeknickt durch die Landschaft
 954 gehen soll. (---)

955
 956 *I: Mhm (-) ich hatte es vorhin zwar schon ma angesproochen aber ich würde*
 957 *trotzdem nochma gern genauer nachfragen. Und zwar was du an der Art und Weise wir*
 958 *der Kurs hier statt findet gut findest. Und ob es Dinge gibt die du nicht so gut findest.*

959
 960 B: Also an negativen Sachen gibt es eigentlich (-) wenn ich so richtsch überlege
 961 fast nix. Also mir würde jetzt ne einfallen oder ich könnt jetzt ne sagen wie man's
 962 besser machen könnte. Was mir halt positiv gefällt is (-) dass die Lehrer sin so wie sie
 963 halt sind. Also das die halt Verständnis für uns ham. Wo man ja eigentlich davon aus
 964 geht, die müssten das ham aber wo man ooch schon anderes erlebt hat. Zum Beispiel
 965 hatten wir vorher ne Lehrerin, die hat uns irgendwie ne verstanden. Die hatte vorher
 966 ooch noch nie mit so was zu tun gehabt. Die (-) die hat das irgendwie ne so richtsch
 967 verstanden. Die hat es einfach ne verstanden. dass das Lesen und Schreiben für uns so
 968 en Problem is. Sie hat immer gesagt, so ihr müsst jetzt das Wort schreiben und dann
 969 ging das aber ne in der ihren Kopf rein, dass das für uns ne so einfach war mit dem
 970 schreiben. So und bei der Lehrerin die mir jetzt ham (-) bei der war das am Anfang ooch
 971 so, dass sie sich ooch erst en bissl druff einstellen musste. Weil se so was ooch noch nie
 972 gemacht hatte. Aber die hat das ziemlich gekonnt gemacht. Und man merkt eben ooch
 973 bei ihr, (-) äh dass da ooch en gewisser Wille dahinter steckt uns was beizubringen. (I:
 974 Mhm.) B: Nu, und das se sich dafür ooch was Neues angeeignet hat. Ja und was mir
 975 hier noch so gefällt? (--) Ja (-) die Lernmethoden eigentlich (-) und dann die Leute hier
 976 generell. Also es is hier ne so, dass mit dem Zeigefinger gezeigt wird hier kuck dir ma
 977 den an oder so. Und das ooch von de anderen Leuten hier im Haus die mit den Kursen
 978 hier überhaupt nüscht zu tun ham. Also das is mir vorher noch nie zu Ohren gekomm. (-
 979 -) Ja was gibt's dann noch (-) na halt das die Gruppe hier so gudd is. Und wie gesagt,
 980 das Verhältnis zu den Lehrern is halt ooch gudd. Das hab ich so ooch noch ne unbedingt
 981 erlebt. (I: Mhm?) B: Ja ich sag ma so (-) das is ne unbedingt selbstverständlich. Die
 982 Lehrerin is eigentlich das was hier am meisten heraus sticht, muss ich sagen. Also was
 983 ich so empfinde wo ich sagen muss (-) das es ziemlich gudd is. Und ooch der
 984 Sozialpädagoge und so das is echt gudd. Weil ich hab hier das Gefühl, die nehm uns
 985 ernst und wissen von was sie reden. Weil mir is es ooch schon so ergangen, dass halt---.
 986 Oder es gibt ja ooch Vereine die schicken Werbematerial raus und dann geht man da
 987 hin. Aber hinterher denkt man dann so, mensch so richtsch überzeugend klang das ne
 988 was die uns so erzählt ham. Was hier eben überhaupt ne so is. (--)

989
 990 *I: Also is es dir schon sehr wichtig das die Leute mit denen du arbeitest wirklich*
 991 *ernsthaft und ehrlicht sind?*

992
 993 B: Ja auf jeden Fall. Vor allen Dingen von Leuten (--) wo ich was lernen soll. Da
 994 is es mir wichtig, dass die wissen von was die reden. Und vor allen Dingen, äh (--) dass
 995 die es ernst meinen. Ich meene es gibt ja ooch Leute die machen den Job weil sie's
 996 machen müssen. Und dann gibt's eben ooch welche die das gerne machen. Und das

997 merkt man dann halt ooch an den ihrer Arbeitsweise. (--) So empfinde ich jedenfalls. (--)
 998)
 999

1000 *I: Mhm und was hat sich in deinem Leben oder in deinem Alltag verändert seit*
 1001 *du den Kurs hier machst? Gibt es da was?*

1002 B: Ooch was hat sich verändert? (--) Na ja das ich in erster Linie (-) also positiv
 1003 is, dass ich jetzt besser schreiben kann. Äh (-) was heißt besser etwas besser. Also für
 1004 mich eigentlich en ganzes Stück. Für en Außenstehenden wäre das bestimmt ne viel (-)
 1005 der würde vielleicht sagen, dass is ja gar ne viel. Aber für mich bedeutet es schon ganz
 1006 schön viel, dass ich jetzt besser lesen kann. Dann das ich en anderes Auftreten hab. Na
 1007 gut was heißt jetzte anderes Auftreten. Aber ich sehe jetzt halt viele Sachen anders als
 1008 vor dem Kurs hier. (I: Mhm?) B: Weil ich viele kenn gelernt hab, die ooch das gleiche
 1009 Problem ham wie ich. Und weil mir eben ooch meine Lehrerin oder der Sozialarbeiter
 1010 Tipps gegeben ham, wie ich Sachen besser machen kann. Wie ich jetzt zum Beispiel die
 1011 verschiedenen Probleme des Alltags nehmen soll und wie ich das halt alles so machen
 1012 kann. Und mir dadurch mein Alltag jetzt ooch leichter fällt. (--) Ja das sin so eigentlich
 1013 die Sachen mir da jetzt spontan zu einfallen. (--)
 1014

1015 *I: Du haste gerade gesagt, dass du jetzt einige Dinge mit andren Augen siehst.*
 1016 *Könntest du mir das noch etwas näher beschreiben?*
 1017

1018 B: Mhm na das jetzt mein Problem Rechtschreibung oder
 1019 Leserechtschreibschwäche keen Problem is, wo man (-) den Kopf jetzt in den Sand
 1020 stecken muss und sagen muss das war's, sondern das es zwar en Problem is (-) also en
 1021 großes Problem, aber das es ooch en Problem von vielen is. Und das man da trotzdem
 1022 noch andere Sachen bewerkstelligen kann. Und das man trotzdem (-) äh wenn jetzt (-)
 1023 äh (-) das man sich trotzdem bemühen kann Arbeit zu bekomm. Und das man sich ne
 1024 einschließt und sacht, ja ich hab dieses Problem und kann eh nix und so. Und das man
 1025 halt (-) ähm trotzdem auf anderen Gebieten gudd sein kann. Das man jetzt ne deswegen
 1026 sacht na --- Früher hab ich das manchma so gesehen ja der hat ja Ahnung und so und
 1027 der bringst das ja. Und weil ja ich hab dann halt immer gedacht, der kann alles. Aber (-)
 1028 wie soll ich das jetzt sagen (--) man hat sich halt automatisch unter en negatives Licht
 1029 gestellt. Obwohl ich ja heute weeiß, dass das schwachsinnig is. Und das hab ich eben
 1030 erst hier so bewusst (-) äh is mir das bewusst geworden. (I: Mhm.) B: Früher hab ich
 1031 immer gedacht, (-) ich bin grundsätzlich schwächer wie die Anderen. (I: Mhm.) So
 1032 irgendwie. So bloß weil ich dieses Problem hab muss ich mich von Haus aus äh (--) bin
 1033 ich schlechter als wie die Anderen. So das mir immer etwas fehlt um so zu sein wie die
 1034 Anderen. So oder so in der Art habsch mich früher gefühlt. Und jetzt hab ich eben
 1035 gemerkt, dass es halt Schwachsinn is, sich deswegen immer schlecht zu fühlen. Weil
 1036 jeder hat ja Probleme. Der eene mehr der andere weniger. Und das ich halt ne richtig
 1037 lesen und schreiben kann is halt mein Problem. Aber das heißt ja ne, dass ich zum
 1038 Beispiel im praktischen schlecht sein muss. (I: Mhm.) B: So (-) und das war halt früher
 1039 immer so en bissl mein Problem. Das ich immer gedacht hab (-) also (--) ich bin ne so
 1040 gudd wie die Anderen. (---)
 1041

1042 *I: Mhm und gibt es in deinem persönlichen Umfeld auch andre Personen die*
 1043 *jetzt auch ein Problem mit dem Lesen und Schreiben haben. Jetzt außer die Teilnehmer*
 1044 *die hier jetzt mit die im Kurs sind?*
 1045

1046 B: Nee überhaupt ne. Das war ja gerade das Problem, dass ich gedacht hab, dass
 1047 nur ich das Problem hab. Und wo ich halt dann hier her kam, war ich schon überrascht,

dass noch viele außer mir das gleiche Problem ham. Der eene zwar mehr und der andere weniger. So aber auf Grund dessen war halt das Problem das ich gedacht hab (-) ich bin weniger fähig was zu machen. Weil ich ja von Haus aus schlechter bin. Weil ich dieses Problem hab. (I: Mhm.) B: Deshalb hat es mich ooch immer wieder verwundert, wenn der eene gesagt hat, ja ich hab schon das und das gemacht (-) beruflich oder so. Wo ich so gesagt hab, ja mhmh kucke an. Und jetzt im Nachhinein merk ich erst wie sinnlos dieser Gedanke war. Und wie sehr der mich ooch viele Jahre wie so (-) ja so gelähmt hat. Nor (-) aber es dauert halt ooch ne Weile bis es oben klick macht und man ne mehr so schlecht von sich selber denkt. Nor (--) und das is eben --- Dabei denk ich ooch manchma, dass viele die das Problem ham und die sich so verdrießen (-) das die wie en bissl Minderwertigkeitskomplexe ham (-) im gewissen Sinne. Und wenn ich so richtsch drüber nach denk merk ich eben, dass ich mich manchma ooch minderwertig gefühlt hab. Das ich ooch solche Minderwertigkeitskomplexe hatte. Obwohl ich ja ooch immer voran wollte, hab ich mich manchma minderwertig gefühlt. Ja (-) ich hab gedacht, ich kann wenn überhaupt nur achtzig Prozent der Leistung von Anderen schaffen. (I: Mhm) B: Obwohl es ja eigentlich doch ne so is. Es is ja Fakt, dass wenn man das Problem hat, dass man ne alles so machen kann. Was weeiß ich jetzt (-) in der Logistik wenn da irgendwelche Arbeiten sin im Versand mit den Adressen oder so was. Aber das man dann wiederum andere Sachen kann, die en Anderer vielleicht ne so kann. (I: Mhm.) B: So aber bis das dann ma klick macht da oben, dass dauert ne Weile. Ich meine meine Eltern oder so (-) die ham mir nie das Gefühl gegeben das ich jetzt minderwertig bin oder so das überhaupt ne. Aber manchma hab ich ooch so gedacht (--) die ham's en bissl verdrießt mir ooch ma was Positives zu sagen. So jetzt weeißte, das kannst du doch gut oder so. Und da hab ich ooch gefragt, wenn die mich dann doch ma gelobt ham, mensch meenen die das jetzt ernst oder wollen die mich bloß aufheitern, nor. Solche blöden Fragen stellt man sich dann halt (-) wenn das zu überzogen klingt. (---)

I: Du hast gerade von Minderwertigkeitsgefühlen gesprochen. Wenn du jetzt an diese Zeit zurückdenkst und es mit dem Heute vergleichst, welchen Wert hat dann dieser Kurs für dich ganz persönlich?

B: Also der Kurs bedeutet für mich sehr sehr viel. Oder jedenfalls mehr, als ich es am Anfang gedacht hab, dass er mir mal bedeutet. Das ich hier ooch Leute kenn gelernt hab, wo ich weeiß das die mehr Probleme ham wie ich und das es welche gibt die ham weniger Probleme wie ich. Aber man weeiß erstma, dass man einer von vielen is. Und das man ne allein is mit dem Problem. (--) Dann ooch die Leute die man hier getroffen hat. Mit den man zusamm is und sein Problem teilen kann. Das is ooch schon ma viel wert, dass ich solche Leute kenn gelernt hab. Dann ooch das schulische das ich hier viel gelernt hab was mich weiter bringt. Und das is ooch schon ma sehr viel wert. Ja diese ganzen Sachen tun sich jetzt eben aneinander reihen die ganzen positiven Sachen. Obwohl ich sagen muss, dass ich das vorher ne gedacht hätte, dass sich das ma so auf alles auswirkt. Seit dem Kurs gab es eigentlich wie ne richtige Wendung in meinem Leben. Und das ich und meine Fähigkeiten ma so ne Entwicklung vollbringen so zu sagen, mhm (--) dass is schon krass. (--) Weil wie gesagt, man hat sich früher oft schlechter gemacht als man is oder man hat sich dümmer gemacht als wie man eigentlich is. So ja ich kann ja noch ne ma den Satz hier schreiben. Was ja sonst jeder hinkriegt. Und ich bin eben der Blödi der das wieder ne hinbekommt. Und im Kurs ham wir eben mitbekomm oder gezeicht bekomm, dass wir einer sind von vielen, nor. Und die ham gesagt, ihr könnt sogar stolz auf euch sein weil ihr den Kurs hier macht. Und das baut een dann eben ooch auf, wenn man so was gesagt bekommt. Selbst wenn (-)

also das Problem is zwar immer noch da, aber es is ne mehr so groß (-) so übermächtig. Es is eins von vielen halt die man zu bewältigen hat. (---)

I: Und was bedeutet es für deine Leben dich jetzt in Lesen und schreiben zu verbessern?

B: Was es für mich bedeutet? Na ja für mich würde es sehr viel bedeuten, wenn es endlich ma so vorwärts käme, dass man's mir eigentlich gar ne mehr anmerkt. Also so wie es jetzt is das bedeutet mir schon viel aber (-) ähm es wäre schon toll, wenn es endlich richtig gudd wär. Aber ich weeiß ooch, dass es wahrscheinlich nie so sein wird. Weil dieses LRS ja ne Sache is, die nie ganz weg geht. Man kann's zwar zu een gewissen Prozentsatz ins Positive umwandeln, aber dann eben ooch mit viel Leistung und viel Anstrengungen. Ähm ja also (-) mein Schreibbild zu verändern bedeutet mir natürlich mehr als das Lesen. Und das es irgendwann so gut is, dass ich sag, ich komm gudd damit klar. (I: Mhm.) B: Weil wie gesagt das Schreiben is eben das, was mir wirklich noch Kopfzerbrechen macht. Weil man das eben ooch ma braucht, weeiß de. Gerade in Situationen wo een ma keener helfen kann und man aufgeregt is oder aufgelöst. Und es heeßt jetzt musst du was schreiben oder so. Und dann kommt man eben in die Situation, wo dann die Gemeinschaft wieder sagt kuck ma was der geschrieben hat. Und dann wieder so Sachen komm kuck ma der is aber unterbelichtet oder so. Und fängt eben ooch das Schubladen denken bei den an. Und in solchen Momenten is das dann immer ne so prickelnd. Und da beutet eenem das schon viel wenn man solche Situationen ne mehr erleben muss und ne mehr so leicht von anderen bloßgestellt werden kann.

I: Mhm das kann ich gut nachvollziehen. Und wie würdest du dir dein Leben vorstellen, wenn du diesen Kurs hier nicht gemacht hättest?

B: Also das wär (-) sehr viel ärmer an (--) Erfahrungen. Wahrscheinlich würde ich ne so viele positiven Sachen sehen die ich jetzt seh. (I: Mhm.) Ich würde vielleicht immer noch geknickt durch die Landschaft gehen. (--) Und sicherlich würde ich vom Lesen und Schreiben her ne auf diesen Stand sein, wie ich jetzt bin. Juor, und man würde eben die Leute hier nich kenn die jetzt hier im Kurs kenn gelernt hab. Was ooch schade wär. Was man so am Anfang gar ne so wahrnimmt (-) aber wenn man dann über verschiedene Sachen doch ma nachdenkt, dann sieht man wie positiv alles durch den Kurs geworden is. Das muss ich schon so ehrlich sagen.

I: Und wenn du jetzt so zurück denkst an die Erwartungen mit denen du hier her gekomm bist und das mit dem jetzt vergleichst, was denkst du da?

B: Also ich war zwar immer willig und hab gesagt, ich mach alles, aber ich wäre nie auf die Idee gekomm, dass ich jetzt doch auf den Leistungsstand bin. Also das ich mich ma so weit entwickle. Weil ich hab zwar immer gesacht ich (-) na ja ich krieg das irgendwie hin, aber das ich ma so mein ganzes Leben und meine Probleme umkrämpel, dass hätte ich nie gedacht. Weil ich jetzt ooch viel besser klar komm mit dem Problem. Und ooch durch die Erfahrung das andere ooch das Problem ham. Das is ooch schon ma viel wert. Weil ich dachte ja immer, ich bin der einzigste und wenn man dann sieht das andere ooch das Problem ham, dann geht's halt besser. Und vor allen Dingen ooch das es welche gibt, die noch mehr Probleme damit ham als wie ich. Und dann denkt man dann wiederum mhh wie gut es dir eigentlich geht. Also das ich zumindest mit dem Lesen keene so großen Probleme hab. Wenn du jetzt im Alltag was einkaufen willst

1149 oder so und das schon ne klappt. Das wälde ich ooch ne unbedingt ham, weil ich kann
1150 mich gut in solche Situationen rein versetzten. (--) Ja und man is jetzt ooch bestrebt sein
1151 Leben positiver zu gestalten. Weil man jetzt ne immer nur über das Problem nachdenkt.
1152 Man kann ja hier mit den anderen Teilnehmern ooch ma über andre Sachen reden und
1153 sich damit ooch en bissl ablenken. Und so gemachte Erfahrungen austauschen. (--) Und
1154 ich glaube, dass würde mir eben jetzt ooch en bissl fehlen.

1155

1156 *I: Und gibt es Erwartungen, die für dich nicht erfüllt wurden?*

1157

1158 B: Na ja eigentlich so (-) weniger. Weil so ne direkte Erwartung wo ich hier her
1159 bin, hab ich eigentlich ne gehabt. Ich hatte zwar die Erwartung gehabt, dass es sich en
1160 bissl verbessert und das ich besser werde, aber dass es dann doch so gut aussieht, hätte
1161 ich ne gedacht. Ich meen es hätte ja ooch sein könn, dass ich in eene Gruppe rein gerate
1162 wo es überhaupt ne funktioniert. Aber dadurch das es sich ja so gut entwickelt hat hier
1163 in der Gruppe is eigentlich nix wo ich sag, es gefällt mir ne so. Es hat sich im Gegenteil
1164 der Kurs hier hat eigentlich meine Erwartungen übertroffen. Natürlich wär es schon
1165 schön gewesen, wenn ich jetzt hier her gekomm wär und nach den drei Jahren hab ich
1166 keene Probleme mehr. Aber die Illusion wurde mir schon genomm vorzeitig (-) wo ich
1167 hier so en Test gemacht hab. Und durch den wusste ich eben auf was ich mich
1168 einzustellen hab. Und alles was jetzt positives is und sich noch positives sich ereignet
1169 umso besser. Umso besser komm ich dann mit der ganzen Sache klar. (I: Mhm.) Nor,
1170 genau.
1171 (...)

Anhang A5 Zusammenfassende Nacherzählung Interview I (Dagmar)

Motto: „Wenn einer sagt, ich bin faul dem erzähl ich was. Aber da!“ (Z. 142)

Die 57-jährige Dagmar besucht seit Oktober 2007 einen Alphabetisierungskurs. Sie berichtet zunächst, dass sie all die Jahre vor dem Kurs, trotz ihrer Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben, gut zu recht gekommen ist. Schließlich kann sie „ja en bissl lesen und schrieben“ (Z. 19). Lediglich das Zusammensetzen der Wörter fällt ihr manchmal schwer. Allein die Tatsache, dass sie Analphabetin ist, bedeute ja nicht, dass sie „nu gar nüscht kann“ (Z. 25).

Der Grund, weshalb sie nach so vielen Jahren noch einmal mit dem Lernen begonnen hat, ist ihr großer Wunsch, endlich ihren Führerschein machen zu können und ein eigenes Auto zu besitzen. Dafür hat sie den Kursbesuch „jetzt eben in Kauf genommen“ (Z. 123). In ihrer Lerngruppe fühlt sie sich wohl und kommt gern zum Unterricht. Zudem ist ihre Kursleiterin sehr freundlich und hat immer ein offenes Ohr für ihre Probleme. Besonders schätzt Dagmar an ihrem Unterricht die lockere Art und die angenehme Lernatmosphäre. Neue Freundschaften haben sich in ihrer Lerngruppe für sie nicht entwickelt. Lediglich Monika, die sie schon seit über 20 Jahren aus ihrer Nachbarschaft kennt, steht ihr etwas näher. Die übrigen Mitglieder der Gruppe bezeichnet Dagmar als „Gesellschaft“ (Z. 286) während den Kurszeiten. Auch die Lernatmosphäre charakterisiert sie als „angenehm und locker“ (Z. 255) und beschreibt das Lernen des Weiteren mit den Worten: „Manuela° [ihre Kursleiterin AdA] nimmt das leicht, ich nehme das leicht, wir alle nehmen das leicht“ (Z. 256 f.), schließlich hilft es ja auch niemandem weiter, wenn er den Kurs zu verbissen sieht und überhaupt keinen Spaß daran hat.

Dagmar ist sehr stolz auf sich und findet, „es is schon en bissl ne Leistung jetzt nochma hier zu lernen und das zu machn.“ (Z. 293 f). Dennoch fällt es ihr auch manchmal schwer, ihren Haushalt, ihre Arbeit und das Lernen unter „einen Hut zu kriegen“ (Z. 295).

Das Lesen in Büchern ist für sie auch seit dem Kurs eher uninteressant. Lieber liest sie „überall in der Weltgeschichte rum“ (Z. 318). Vor allem Schilder und Plakate interessieren sie sehr. Eine große Motivation ist für sie das Lob und die Bestätigung anderer Personen „wenn dann irgendjemand sagt, ja das haste richtig gelesen“ (Z. 324). In diesen Momenten freut sie sich sehr und fühlt sich in ihrer Entscheidung für den Kurs

bestätigt. Für sie ist dieser Zuspruch ein Zeichen dafür, dass sie „schon en bissl was geschafft hat und“ (Z. 325) sie „ne immer auf der Stelle tritt“ (ebd.). Sie hat heute das Gefühl, dass sie „es irgendwann richtig kann“ (Z. 328), auch wenn es ihrer Einschätzung nach noch ein oder zwei Jahre dauert, bis sie ihr Ziel erreicht hat.

Für die Zeit nach ihrem Kursbesuch wünscht sich Dagmar, dass „es endlich richtig geht mit dem Lesen“ (Z. 348) und dass sie dann keine Hilfe mehr von Anderen braucht, um etwas auszufüllen. Rückblickend war die Entscheidung, doch noch an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen, „absolut wichtig“ (Z. 395) für sie. Dagmar ist fest entschlossen, ihr Ziel zu erreichen, denn zurück kann sie nun nicht mehr. Sie hat den Kurs einmal angefangen und muss ihn jetzt auch zu Ende bringen.

Anhang A6 Zusammenfassende Nacherzählung Interview II (Tom)

Motto: „Mit nem Job hätte ich mich glob ich ne mehr gedreht, was an meinen Fehlern zu ändern. Warum och, wenn die uff Arbeit ne stört“ (Z. 117-119)

Der 31-jährige Tom besucht seit Frühjahr 2008 an zwei Vormittagen in der Woche einen Alphabetisierungskurs, in welchem auch sein Vater lernt. Zunächst berichtet Tom von seinen unzähligen Versuchen, nach seiner Lehre als Bau- und Metallmaler, eine Arbeitsstelle zu finden. Seit 2000 hat er keine feste Anstellung mehr gefunden, abgesehen von zeitlich begrenzten ABM-Stellen oder 1-Euro-Jobs, obwohl er dafür auch mehrmals umgezogen ist. Als Tom wieder in seine Heimatstadt zurückkehrte, hat er von seinem Vater erfahren, dass auch er die Möglichkeit hätte, seine Lese- und Schreibprobleme zu verbessern. Im ersten Moment habe er sich gedacht „nee das kann ja gar ne sein, oder?“ (Z. 76 f.). Doch dann gelangte er nach einigen Überlegungen zu der Einsicht, „och, das wäre ooch ne ma schlecht“ (Z. 79) und meldete sich nach Absprache mit dem Arbeitsamt bei dem Kurs eines gemeinnützigen Vereins an. Der Hauptgrund für seine Anmeldung war seine Feststellung, dass er in letzter Zeit sehr viele Fehler beim Schreiben machte. Tom berichtet „so viele Fehler hatte ich noch nie gehabt“ (Z. 104). Zudem haben ihn auch schon einige Betriebe, bei denen er sich beworben hatte, darauf hingewiesen, „Sie haben ja ne ganz komische, Aussprache“ (Z. 107 f.) und in seinem Anschreiben „sind en Haufen Fehler mit drin“ (Z. 109). Sein Ziel, endlich eine Arbeit zu finden, hat ihn schließlich dazu bewogen, sich Hilfe zu suchen. Tom berichtet in diesem Zusammenhang „Mit nem Job hätte ich mich glob ich ne mehr gedreht, was an meinen Fehlern zu ändern. Warum ooch, wenn die uf Arbeit ne stört“ (Z. 117-119).

Die erste Zeit hat sich Tom während der Unterrichtszeit noch etwas komisch gefühlt, da die anderen Teilnehmer und die Situation, „wieder lernen zu müssen“ (Z. 83), sehr ungewohnt für ihn waren. Doch schon nach kurzer Zeit gelangte er zu der Erkenntnis, „alle Achtung! (--) Finde ich nicht so schlecht, was die hier machen“ (Z. 158 f.). Besonders positiv empfindet er auch die Art und Weise, auf die der Unterricht abläuft. Tom beschreibt die Lernatmosphäre mit den Worten „die is schon en bissl lockerer als in der Schule früher“ (Z. 240), weshalb ihm das Lernen jetzt auch viel mehr Spaß bereitet. Zudem hat er auch jeder Zeit die Möglichkeit, bei Problemen mit Anträgen oder Ämtern Frau P°. (seiner Kursleiterin) zu Rate zu ziehen. Auch mit den anderen Teilnehmern könne er sich jeder Zeit über seine Schwierigkeiten unterhalten

„also wenn wir früh hier her komm, wird erstma über die Probleme gequatscht“ (Z. 296 f.).

Tom versteht sich mit den anderen Mitgliedern seines Kurses gut und beschreibt die Kennenlernphase mit den Worten: „wunderbar, gleich verstanden, kein Thema“ (Z. 262). Des Weiteren berichtet er von einer überraschenden Begegnung innerhalb des Kurses, als er feststellte, dass ein alter Bekannter aus seiner Lehrzeit sich ebenfalls für den Kurs eingeschrieben hatte: „ich war richtig platt! Ich war richtig überrascht als er ooch dann hier rein kam“ (Z. 266).

Toms Alltag hat sich seit seinem Kursbesuch kaum verändert. Er versucht immer noch, einen Job zu finden und schreibt mit der Unterstützung von Frau P°. viele Bewerbungen. „Bücher sind für [ihn zwar immer noch AdA] wie ein rotes Tuch“ (Z. 316), jedoch liest er jetzt gern Zeitung. Er erzählt „beim Tiermarkt oder äh (--) na was die hier verkaufen oder was die hier anbieten. Oder Jobsuche, das sind so meine Themen. Da lese ich gern ma was bei den Anzeigen steht“ (Z. 319-321). Für Tom bedeutet es viel, nun endlich selbstständiger lesen zu können, was um ihn herum passiert und nicht mehr ständig Andere fragen zu müssen.

Tom hat seine Entscheidung, einen Kurs zu besuchen, bis heute nicht bereut und ist der Meinung: „Wenn ich das so sehe was ich alles hier schon geschafft hab, hat es mir schon viel gebracht“ (Z. 396 f.). Dass er sich nicht nur im Lesen und Schreiben, sondern auch in seiner Ausdrucksweise und bei der Arbeit mit dem Computer verbessern konnte, findet er „schon richtig, sehr gudd“ (Z. 422). Sein „größter Wunsch [für seine Zukunft AdA] wäre eine Arbeit“ (Z. 411) und später vielleicht eine Familie.

Anhang A7 Zusammenfassende Nacherzählung Interview III (Rolf)

Motto: „Für mich ist dieser Kurs die Wiedergutmachung für die Faulheit von früher“ (Z. 267)

Der 51-jährige Rolf besucht seit Anfang 2008 einen Alphabetisierungskurs und sieht diesen als die Wiedergutmachungen für seine Faulheit von früher an. Im Anschluss an seine Lehre als Tiefbauteilfacharbeiter arbeitete er viele Jahre im Bergbau, bis er nach der Wende seinen Arbeitsplatz verlor. Seit dem hat er bereits an unzähligen Maßnahmen des Arbeitsamtes teilgenommen, jedoch ohne Erfolg. Dies brachte ihn zu der Einsicht, „das[s Ada] es so ne mehr weiter geht“ (Z. 97). Besonders das ständige Ausfüllen von Anträgen belastete ihn sehr und so meldete er sich, nachdem er vom Arbeitsamt erfahren hatte, dass er an solch einem Kurs teilnehmen könne, an.

Seit seinem Kursbesuch fühlt sich Rolf „ne mehr so hilflos [...], als wie erst“ (Z. 172 f.), was seiner Meinung nach auch daran liegt, dass er im Unterricht „alles ordentlich erklärt und beigebracht“ (Z. 110 f.) bekommt. Für ihn ist es wichtig, dass seine Kursleiterin, die er als „gutmütig und freundlich“ (Z. 133) beschreibt, sich für ihn wirklich Zeit nimmt und ihn nicht unter Druck setzt, so wie es früher zu seiner Schulzeit oft der Fall war.

Für Rolf ist die Stimmung im Kurs „in Ordnung“ (Z. 132) und „ooch das Lernen läuft wunderbar“ (Z. 132). Weiterhin berichtet er: „Besser könnte die Stimmung gar ne sein. Wir lachen och ma zam. Es is en guddes Arbeiten hier also ne so steif oder so“ (Z. 207-209). Zudem sind alle Gruppenmitglieder „hilfsbereit“ (Z. 134). Für Rolf ist es ebenfalls wichtig, dass alle Teilnehmer seines Kurses auch wirklich den Willen haben, sich zu verbessern, denn seiner Meinung nach muss „der Wille [...] schon dabei sein, sonst bringt das alles hier nüscht“ (Z. 181 f.). Auch deshalb findet er seine Gruppe „einwandfrei“ (Z. 191), weil es unter ihnen „keenen Querspringer“ (Z. 191) gibt, der das „ganze System“ (Z. 192) verwirrt.

Trotz dieser vielen positiven Eigenschaften, welche nach Rolfs Aussagen die anderen Teilnehmer seines Kurses besitzen, ist es für ihn nicht möglich Freundschaften zu schließen. Diese würde er auch nicht gebrauchen können. Rolf berichtet: „Freundschaft is ja gudd und schön, aber sich immer ofm Buckel hängen das is einfach nüscht für mich“ (Z. 224 f.).

Sein Alltag hat sich für ihn nicht verändert. „Eben bloß mit den ganzen ausfüllen und dem Zeug, dass hat sich geändert. Man braucht keenen mehr betteln, das er een hilft und

das alles“ (Z. 231 f.). Wenn er so über die letzten Monate im Kurs nachdenkt, ist Rolf schon „En bissl stolz [...] of sich“ (Z. 275).

Nach seiner Zukunft gefragt, antwortet Rolf mit dem Wunsch, Arbeit, sowie „ne bessere soziale Zukunft“ (Z. 286) haben zu wollen „Und das man sich ma was leisten kann“ (Z. 286 f.). Jedoch sieht für ihn bei der gegenwärtigen Entwicklung „vieles schwarz aus“ (Z. 288). Rolf beschreibt es mit den Worten: „Man sitzt doch bloß noch in der Falle“ (Z. 288). Er könne sich zwar immer wieder bewerben, aber letztendlich könne er nur darauf warten, dass etwas zurückkommt. Dennoch habe er seine Entscheidung, an dem Kurs teilzunehmen, noch nie bereut, sodass er ihn allen anderen Betroffenen nur weiterempfehlen kann.

Anhang A8 Zusammenfassende Nacherzählung Interview IV (Uwe)

Motto: „mir hat [der Kurs AdA] ja ooch geholfen, also kann das alles hier ja gar ne so schlecht sein“ (Z. 341 f.)

Der 42-jährige Uwe besucht seit Oktober 2007 einen Alphabetisierungskurs bei einem gemeinnützigen Bildungsträger. Als Begründung für diese Entscheidung gibt er an: „Weil ich mir zu dämlich vorkomme auf Deutsch gesagt (-) deswegen mach ich das hier“ (Z. 123 f.). Zudem wolle er sich „diesem Ausgelache der andren Leute“ (Z. 143) nicht mehr länger aussetzen.

Innerhalb seiner Kursgruppe fühlt sich Uwe sehr wohl und betont mehrmals den guten Zusammenhalt, sowie die große Hilfsbereitschaft unter allen Beteiligten, weshalb er seine Kursgruppe auch als „ein Team“ (Z. 135) beschreibt. Darüber hinaus hat er unter diesen Mitgliedern neue Freunde gefunden, mit welchen er sich auch gern privat trifft. Dies stellt für Uwe eine große Bereicherung seines Lebens dar, da er in seinem Heimatdorf keine Freunde mehr hat. Umso mehr freut er sich darüber, neue Menschen kennen gelernt zu haben und „ne mehr so alleene“ (Z. 291) zu sein. Uwe berichtet weiterhin, dass er an der Atmosphäre innerhalb des Kurses „nun wirklich nich rummäckeln“ (Z. 74) kann. Für ihn ist dabei besonders ausschlaggebend, mit den anderen Teilnehmern auch gemeinsam lachen zu können. Des Weiteren empfindet Uwe die Betreuung durch seine Kursleiterin Frau R^o. als „einwandfrei“, da diese ihn unterstützt „wo sie nur kann“ (Z. 76) und sich auch Zeit für ein persönliches Gespräch nimmt. Außerdem hat er die Möglichkeit, Briefe oder Anträge, mit welchen er Probleme hat, in den Kurs mit zu bringen und diese mit Frau R^o. gemeinsam zu lesen oder auszufüllen. „en ganz Himmel riesen weiter Unterschied“ (Z. 175) besteht für Uwe außerdem in der Lernatmosphäre seines Kurses im Vergleich zu seiner Schulezeit, welche er in keiner guten Erinnerung hat. Das Lernen in seiner Gruppe beschreibt er als „ganz locker“ (Z. 166) und „wirklich ganz entspannt“ (Z. 168), weshalb er auch immer gern zum Unterricht kommt.

Uwe freut sich neben seinen neuen Freundschaften ebenfalls besonders über seine Lernfortschritte. So kann er heute „wenigstens eenen Fahrplan lesen“ (Z. 127) und ist nicht mehr so stark auf die Hilfe anderer Personen angewiesen. Auch im Rechnen hat er sich verbessert, „Das konnte [er AdA] früher ooch überhaupt nich“ (Z. 128). Heute kann er mit einem sichereren Gefühl in ein Geschäft gehen, da er jetzt „ooch besser mit der Bezahlerei klar komm[t]“ (Z. 264).

Uwe ist sehr froh, dass er den Schritt in den Kurs gemacht hat und berichtet, „Ansonsten wäre ich jetzt noch so dumm“ (Z. 147). Für ihn ist es eine große Erleichterung, endlich unabhängiger von den Hilfestellungen Anderer zu sein. Weiterhin ist Uwe der Meinung, der Kurs habe ihm sogar mehr „gebracht, [...] als die Schule früher“ (Z. 336), weshalb er ihn auch jedem weiterempfehlen würde. Für seine Zukunft wünscht er sich, endlich eine Arbeitsstelle zu finden, um seine Schulden abzahlen zu können.

Erklärung

Ich versichere, dass die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe angefertigt wurde und ich mich keiner anderen als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Literatur bedient habe.

Im Rahmen einer Prüfung wurde das Thema von mir noch nicht schriftlich bearbeitet.

.....

Unterschrift